

Trabajo Fin de Máster

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: AMPLITUD DE ACTUACIONES Y ESCENARIOS

Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria

**EDUCATIONAL GUIDANCE: INTERVENTION'S
EXTENT AND SCENARIOS**

Autora

Marta Cabello Ferrer

Directora

Eva Vicente Sánchez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Curso 2017/18

ÍNDICE

RESUMEN	2
1. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO Y JUSTIFICACIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	6
Concepto de orientación educativa	6
Definición y principios	6
Modelos de atención en orientación	9
Funciones de la orientación	18
Niveles de actuación en orientación	21
Legislación sobre orientación educativa en la comunidad autónoma de Aragón	22
Ámbitos o áreas de intervención en orientación educativa.....	24
3. JUSTIFICACIÓN.....	37
Propuesta I. Programa de prevención en trastornos de conducta alimentaria.....	38
Descripción	38
Justificación. Importancia de la implementación de este tipo de propuestas en los centros educativos.	44
Propuesta II. Intervención con un alumno que presenta trastorno del espectro autista y problemas de conducta en un centro específico.....	47
Descripción	47
Justificación. Importancia de la implementación de este tipo de propuestas en los centros educativos.	49
4. REFLEXIÓN CRÍTICA	52
Propuesta I	52
Reflexión crítica en relación a aspectos teóricos	52
Aspectos de mejora	54
Propuesta II	55
Reflexión crítica en relación a aspectos teóricos	55
Aspectos de mejora	59
5. CONCLUSIONES	61
6. REFERENCIAS	64

RESUMEN

En este trabajo final del máster de formación al profesorado en secundaria, en la especialidad de orientación, se presentan de forma integrada algunos de los conocimientos adquiridos durante la elaboración del mismo y el desarrollo del máster.

A partir de un trabajo exhaustivo de documentación se muestra una fundamentación teórica sobre la orientación educativa en España. Se incluye una definición de ésta, los principios que la sustentan, los modelos de atención que existen, las funciones que tiene la orientación y que el orientador puede desempeñar, los niveles de actuación posibles, datos de legislación relacionada con la orientación y, por último, las áreas o ámbitos de intervención en las que se desarrolla la labor del orientador.

La segunda parte del trabajo se sustenta en dos actividades (adjuntadas en los anexos I y II), que elaboré durante el máster: un programa de prevención en trastornos de conducta alimentaria en un instituto y un caso práctico de intervención con un alumno escolarizado en educación especial, que presenta trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual grave y problemas de conducta asociados.

En esta segunda parte, se realiza una reflexión sobre las actividades mencionadas, analizándolas y relacionándolas con los aspectos teóricos de la orientación educativa de la primera parte. Es decir, se definen y fundamentan teóricamente las actividades, realizándose también un análisis sobre sus aspectos de mejora.

Conforme se avanza en la lectura de este trabajo se realiza una reflexión sobre la amplitud de actuaciones y escenarios en los que se puede encontrar hoy en día un orientador educativo.

Por otro lado, se aportan datos y referencias que justifican la importancia de la labor orientadora a lo largo de la vida de cualquier alumno y más concretamente para casos como los que se presentan en las actividades.

Palabras clave

Orientación educativa, trastornos de conducta alimentaria, trastorno del espectro autista, necesidades, programa de prevención.

ABSTRACT

In this final dissertation of the master's degree in secondary education, a combination of knowledge acquired during the master and the preparation of the final project is presented.

From a thorough documentation work, a theoretical foundation on educational guidance in Spain is shown. The first part of the dissertation is focused on the framework definition, its principles, the main models of care that are applied, the role of the educational guidance and the possible levels of action. It also reviews the current legislation on the topic and the counselor's areas of intervention.

The second part of the work is based on two activities (attached in Annexes I and II): an institute prevention program in eating disorders and a case of guidance with a special education program student, which presents autism spectrum disorder, severe intellectual disability and associated behavioral problems.

In this second part, a reflection is made on the mentioned activities, analyzing them and relating them with the theoretical aspects of the educational guidance exposed on the first part. Moreover, a wider reflection on the extent of actions and current educational scenarios is made.

On the other hand, the importance of the guidance work throughout the life of students such as those presented in the activities can be drawn from the data and references provided.

Keyword

Educational guidance, eating disorders, autism spectrum disorder, needs, prevention program.

1. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO Y

JUSTIFICACIÓN

La orientación educativa es una labor muy importante para el desarrollo integral del alumnado. Como indica Bisquerra (2012), consiste en acompañar y apoyar a cualquier individuo, independientemente de su casuística, en todos los aspectos de su desarrollo y a lo largo de toda su vida. La orientación debe servir de guía para el alumnado y los profesionales involucrados deben basarse en unos principios que aboguen por la prevención y el desarrollo, centrándose en el individuo y todo su contexto.

El abanico de funciones, actuaciones y escenarios en los que se desarrolla la orientación educativa es muy amplio, lo que nos recuerda la necesidad de que la figura del orientador tenga una actitud proactiva. Debe estar siempre dispuesto a formarse y actualizarse. En el trabajo que aquí presento, se encuentran dos ejemplos de esta amplitud de labores de la orientación educativa.

A lo largo de las primeras páginas de este trabajo se desarrolla una fundamentación teórica sobre la orientación educativa. A través de referencias bibliográficas diversas, encontramos una definición de orientación educativa, se explican los diferentes principios sobre los que se sustenta, las funciones, los modelos teóricos desde los que se puede partir para el desempeño de la profesión, las características de la legislación vigente actual sobre el tema y los diferentes ámbitos en los que la orientación educativa puede darse.

En la segunda parte del trabajo, describo dos actividades que realice durante el máster. La primera es una actividad que presenta un programa de prevención en trastornos de la conducta alimentaria para poner en marcha con alumnos de secundaria. La segunda actividad consiste en una propuesta de intervención que intenta reducir las conductas problemáticas y atender las necesidades de un alumno escolarizado en un centro de educación especial con trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual grave y problemas de conducta asociados.

A partir de estas dos actividades y la fundamentación teórica desarrollada, en esta segunda parte realizo un análisis descriptivo y relacional de las actividades según los conceptos teóricos clave de la orientación educativa mencionados, es decir, analizo cada una de las actividades teniendo en cuenta los conceptos teóricos que las sustentan (modelo de orientación, funciones, principios, ámbitos, etc... que caracterizan cada actividad). Además esto me lleva a realizar una reflexión acerca de la diversidad de actuaciones y escenarios que existen en la orientación educativa, línea conceptual clave de mi trabajo.

Considero muy interesantes y relevantes las temáticas de las dos actividades escogidas, ya que se trata de casuísticas del alumnado muy actuales en la sociedad y por lo tanto muy fáciles de encontrar en las aulas de cualquier centro de educación.

Hoy en día, según datos que indican la Asociación Española de Pediatría, citada en Madruga, Leis y Lambruschini (2009), los trastornos de conducta alimentaria se han convertido en una de las tres enfermedades crónicas más frecuentes entre adolescentes y jóvenes. Si a estos datos le sumas la situación de vulnerabilidad en la que coloca a los jóvenes a padecer estos trastornos, se antoja primordial la labor de la orientación educativa en la prevención e intervención en este tema.

Por otro lado, el número de diagnósticos de trastornos del espectro autista que se realizan en la actualidad es 1 de cada 100 bebés, según datos aportados por Autismo Europa (2012). Datos que nos indican la importancia de tener en cuenta este tipo de dificultades entre las necesidades de atención del alumnado.

Además de estos datos de prevalencia, hay otras de las razones que me animaron a profundizar en estas dos actividades. La primera se refiere al hecho de que los temas de ambas actividades han de ser atendidos por la orientación educativa al mismo tiempo que son temas muy diferentes de abordar. Además los trastornos de conducta alimentaria siempre me han parecido trastornos muy comunes entre los jóvenes, a la par que complicados de manejar por parte del individuo que lo padece. En mi opinión, son trastornos que desequilibran gran parte del desarrollo general del individuo y suelen ser trastornos muy duraderos en el tiempo, que dificultan la recuperación plena de la persona que lo padece. Por esto, considero esencial una buena actuación preventiva en los centros escolares.

Con respecto a la segunda actividad, la elegí porque trabajé en un centro de educación especial como auxiliar técnico y disfruté mucho del apoyo y acompañamiento a los alumnos con trastorno del espectro autista que en este centro se realiza. Desde el primer momento en que mantuve contacto con alumnos con estas características sentí mucha curiosidad por conocer cómo se expresan, cómo sienten, cómo se relacionan y se desenvuelven en la vida. El caso del alumno presentado en la actividad, es un caso real del centro en el que trabajé y decidí llevarlo a clase como ejemplo de atención a la diversidad y más concretamente como ejemplo de orientación educativa en centros específicos.

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

2.1 CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

2.1.1 DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS

Bisquerra (2012, p 17), define la Orientación Psicopedagógica como:

“El proceso de ayuda y **acompañamiento** continuo a todas las personas, en **todos los aspectos del desarrollo** (personal, social, profesional, emocional, etc.) a lo largo **de toda la vida**. Con el objeto de potenciar la **prevención y el desarrollo** humano mediante una **intervención profesionalizada**, basada en principios científicos y filosóficos.”

En mi opinión esta definición es una de las más clarificadoras y acertadas, y a continuación se comentan los conceptos subrayados. Por un lado el término “acompañamiento” lo considero importantísimo, ya que el papel de la orientación debe de ocurrir siempre bajo este marco. Los orientadores debemos guiar a las personas en su proceso de desarrollo a lo largo de la vida, pero deberemos realizarlo siempre desde el respeto, aprobando cada paso que las personas a las que acompañamos y su entorno den, tratando de aconsejar y atender al individuo, sin juzgar sus actuaciones. Incluso aunque en ocasiones pensemos que se está equivocando, nunca deberemos imponer ni obligar a tomar determinadas decisiones, siempre desde la calidad de un buen diálogo deberemos aconsejar y hacer que el individuo y su entorno se sientan arropados por nosotros. Con esto no quiero decir que debemos ser siempre aquiescentes con el individuo y su entorno, sino que deberemos respetar los caminos tomados y hacer sentir que nosotros estamos cerca para lo que necesiten.

Además se han destacado expresiones como “todos los aspectos del desarrollo” y “a lo largo de toda la vida”, tratando de remarcar la importancia que la orientación tiene en todos los ámbitos de desarrollo personal de una vida y a lo largo de toda ella. La Orientación no se queda en el colegio o instituto, la orientación es necesaria en muchos otros ámbitos y circunstancias de un individuo.

Conceptos como “prevención” y “desarrollo” también me parecen remarcables en contraposición a conceptos como asistencialismo y clínica. Es decir, la orientación educativa no debe basarse en realizar diagnósticos e indicar casos que se salen de la norma poblacional para poder asistirlos y “tratarlos”, la orientación educativa es mucho más que todo eso y se centra en prevenir la aparición de dificultades y no en detectarlas e intervenir. Su objetivo es promover el desarrollo integral de la persona, dotando al individuo de las herramientas que necesita para un desarrollo óptimo en el contexto social en el que se encuentra. Estos conceptos como vamos a ver son principios básicos de la orientación educativa.

Al hilo de esta definición de orientación educativa y tratando de aportar más características definitorias de ésta, me parece interesante nombrar a Reppetto, Rus, y Balger (1995), citados en Bausela Herreras (2006). Éstos remarcan, al igual que Bisquerra (2012), la importancia de la orientación educativa a lo largo de toda la vida

del individuo y de forma permanente, e identifican una dimensión procesual/evolutiva que apoye y acompañe el desarrollo de la personalidad total del individuo, encuadrando la orientación en un marco preventivo.

Además estos autores atribuyen una dimensión ecológica y social a la orientación educativa: la educación hoy en día de un alumno no es labor dependiente única y exclusivamente del profesor o de los padres, ni siquiera de la escuela, sino que más bien se trata de la influencia de todos los agentes que conforman cada uno de los contextos en que convive el alumno. Asimismo concretan la influencia orientadora a través de los diferentes niveles y procesos educativos.

A continuación se desarrollan los **PRINCIPIOS** que hemos considerado relevantes y que definen el papel de la orientación a lo largo de los años:

✓ PREVENCIÓN:

Según plantean Grañeras, Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2009) el principio de prevención hace especial referencia a los momentos de transición del alumnado, proporcionándoles las herramientas necesarias para que consigan la mayor adaptación posible a las nuevas demandas.

Como explica Sanchiz (2008) existen tres tipos de prevención (primaria, secundaria y terciaria), pero la realmente eficaz y que más concuerda entre las funciones de la orientación es la primaria. Prevención referida a la actuación anticipada a las dificultades que surjan en cualquier momento de la vida del alumno. Tiene como objetivo la máxima integración ecológica entre sujeto y ambiente y que Álvarez y Bisquera, (2012) definen como una intervención proactiva, que puede ser directa o indirecta, centrada en las poblaciones de riesgo, que consigue reducir la incidencia de determinadas situaciones, que elimina o modifica condiciones ambientales y que trata de estimular la fortaleza emocional del alumno para que las afronte. Al eliminar las condiciones nocivas de la población de riesgo se proporciona un mayor grado de seguridad, protegiendo así indirectamente a la población.

✓ DESARROLLO:

El principio de desarrollo parte de la premisa de que el individuo se encuentra en continuo crecimiento personal. La orientación se encarga de ir acompañándolo en este proceso y a lo largo de su desarrollo, con el objetivo de fomentar al máximo las capacidades, habilidades, competencias y potencialidades de éste. Se trata de un proceso proactivo, tal y como aseguran Álvarez y Bisquera, (2012).

Marín y Rodríguez Espinar (2001), citados en Grañeras, et al. (2009), sintetizan de esta forma los principios de la función de desarrollo de la orientación:

- Existen determinadas etapas clave en la vida vinculadas, no solo a la edad biológica sino a unos determinantes personales y contextuales. Etapas sujetas a gran variabilidad interpersonal e intercultural.

- El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente.

- Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.

✓ INTERVENCIÓN SOCIAL:

Tal y como se explica en Álvarez y Bisquera, (2012) el principio de intervención social plantea la intervención orientadora desde una perspectiva holístico-sistémica, es decir, trabajar con el alumno teniendo en cuenta el contexto en el que éste se encuentra y plantearse la posibilidad de intervenir sobre él. Circunstancias que influyen en buena medida en la toma de decisiones y el desarrollo personal del sujeto. No se trata solo de ayudar al sujeto para que se adapte al medio, sino de hacerle consciente de los obstáculos que le pueden estar impidiendo su realización personal, esperando que esta concienciación le lleve a la acción para cambiar su sistema.

Ya lo indicaba Rodríguez Espinar (1998) cuando explicaba que este principio asume la necesidad de hacer consciente a la persona de situaciones en las que el ambiente o contexto en el que se encuentra está impidiendo el logro de sus objetivos, consiguiendo una actitud proactiva en el individuo que le ayude a cambiar esos factores.

✓ FORTALECIMIENTO PERSONAL:

Por último el principio de fortalecimiento personal se refiere a la responsabilidad que los orientadores tienen con la profesión, la necesidad de mantener a la comunidad educativa, informada y formada de las nuevas perspectivas teóricas y estudios actuales acerca del ámbito de actuación.

Como dice el creador del término, Rappaport 1981 (citado en Musitu y Buelga 2004), es el “proceso mediante el que las personas, organizaciones o comunidades adquieren dominio sobre asuntos de interés que les son propios”.

Por su parte McWhrither (1991), citado en Marín y Rodríguez (2001), define este concepto como el proceso a través de cual, personas, organizaciones o grupos que no se sienten competentes en determinadas materias, llegan a desarrollar herramientas y capacidades que les habilitan en la toma de control de sus vidas, así como establecer dinámicas como grupo, que sin interferir con otros les permiten instruir y fomentar el desarrollo de sus miembros. Esta autora explica las condiciones óptimas para este fortalecimiento, a través de las cinco Cs: colaboración (del grupo para elaborar un plan de actuación), contexto (identificación de los elementos del contexto que dificultan el empoderamiento), conocimiento crítico (que permite definir un problema, organizar y clasificar la información para llegar a una solución), competencia (personal y del grupo para alcanzar el objetivo) y comunidad (referida a la unión de los miembros que comparte un objetivo común).

Como se puede apreciar, se trata de un término que se ha desarrollado anteriormente en otros ámbitos (salud, empresa, trabajo social, psicología, etc.), pero que actualmente se empieza a aplicar en educación y orientación, consiguiendo objetivos muy positivos. Se trata de empoderar al orientador y su equipo en la formación de la comunidad educativa para la consecución de objetivos beneficiosos para el desarrollo del alumnado, sin entorpecer el trabajo entre los diferentes profesionales que intervienen en el día a día de éstos.

2.1.2 MODELOS DE ATENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Toda intervención educativa tiene como finalidad el progreso individual de cada uno de sus alumnos, pero esta intervención siempre estará mediatizada por el método utilizado para conseguir este progreso (Monge, 2009). Los diferentes modelos de orientación son, tal y como explica Castellano (1995), marcos referenciales para planificar la actuación orientadora.

Siguiendo a Álvarez y Bisquera (2012) los modelos de intervención se refieren al cómo se pone en práctica la orientación. Son representaciones que reflejan una estructura, un diseño y los componentes esenciales de la acción orientadora.

A continuación se detallan y explican los distintos modelos de atención en orientación educativa que desde mi punto de vista he considerado más relevantes, tras la lectura y documentación sobre el tema (Santana Vega, 2003; Sanchiz, 2008; Grañeras, et al., 2009; Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012; Álvarez y Bisquerra, 2012; Hervás Avilés, 2006; Bausela, 2004)

✓ MODELO DE COUNSELING O DE CONSEJO

A lo largo de la historia, este modelo ha recibido diferentes denominaciones, tal y como se detalla en Sobrado, Fernández y Rodicio (2012): modelo clínico, modelo de asesoramiento directo, modelo de consejo, de asesoramiento individual o de atención individualizada, aunque la más extendida y generalizada es la de modelo de counseling o consejo. Por su parte, Martín y Solé (coords.), Almirall, Babío, Bassedas, Castells, García, Huguet, Paniagua, Martín, Rodríguez, y Sánchez, Solé, y Vélaz de Medrano, (2011), aluden a este modelo como “el modelo clínico médico” o “asistencial”.

Como definen Shertzer y Stone, (1972) inspirados en la definición de Blocher (1966) y citados en Santana (2003, p98) el counseling es:

Un proceso de interacción que facilita una comprensión significativa del yo y del medio y da como resultado el establecimiento y/o el esclarecimiento de las metas y los valores con miras a la conducta futura... entre las metas del counseling están el cambio en la conducta, la salud mental, la resolución de problemas, la eficiencia personal y la toma de decisiones.

Es un modelo, como se explica en Grañeras, et al., (2009), basado en la concepción del aprendizaje humano como un proceso individual innato e inmodificable, considerando que las dificultades que surgen en el alumno son debidas a carencias y limitaciones originarias de la capacidad del individuo. Por este motivo, la intervención

estará dirigida a evaluar estas capacidades alteradas y tratar de modificarlas, reeducarlas o compensarlas. En consecuencia, se centra en lo que separa y diferencia a un alumno de los demás, sin tener en cuenta todo lo que comparten. De este modo el conocimiento especializado que se atribuye al orientador es difícilmente asumible por otros profesionales y lo coloca en un puesto jerárquicamente superior.

Las características que se desprenden de este modelo se refieren al hecho de que la intervención es una ayuda directa e individual que el agente principal (orientador) ofrece sobre el alumno (orientado), dentro de un contexto educativo, quedando el profesor en segundo plano. Se establece una relación asimétrica, donde el orientador se encarga de resolver una situación que ya ha ocurrido, a través fundamentalmente de la técnica de la entrevista. En definitiva se trata de una acción muy reactiva, remedial y terapéutica. (Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012)

Teniendo en cuenta las implicaciones de este modelo, consideramos que tiene un alcance escaso para el contexto escolar en el que se suele desarrollar la orientación. Esta no solo se dirige a tratar dificultades sino a prevenirlas, así como también a promover situaciones y actitudes favorables para la vida de los alumnos. Como apuntan Baltes y Danish, (1980) citados en Martín y Solé (2011), se trata de una intervención correctiva y centrada en el individuo frente a una visión más preventiva y optimizadora del alumno, hacia la que se debería tender.

A su vez Álvarez y Bisquerra (2012) proponen reducir al mínimo el uso de este modelo en los centros escolares detallando que no debería superar nunca el 30% del tiempo del orientador. Además proponen enmarcar este modelo siempre dentro de un contexto colaborativo es decir, desarrollarlo entre varios profesionales del centro (profesores, familia, orientadores, institución, etc.).

✓ MODELO DE CONSULTA (CONSULTING) O ASESORAMIENTO

El modelo de asesoramiento surge a raíz de la falta de adecuación del counseling en el ámbito de la educación, como apuntan Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) dadas las limitaciones de este modelo (intervención individualizada y carácter correctivo y remedial entre otras), surge el modelo de asesoramiento.

Este modelo adquiere gran relevancia con la promulgación de la LOGSE (1990), concretamente con la difusión del documento del MEC sobre la Orientación Educativa y los Equipos Psicopedagógicos (1990) (citado en Santana 2003), donde se plantea una nueva filosofía en la acción psicopedagógica, basada en el asesoramiento y propone otras formas de trabajo para los sistemas de apoyo, interna y externa, a los centros escolares. Lo que conllevó la aparición de nuevos estilos de trabajo, comunicación, relación, participación y colaboración. Expandiéndose las funciones de asesoramiento en los centros escolares y en el sistema educativo en general.

Patouillet (1957), citado en Grañeras, et al. (2009), considerado el principal precursor de este modelo en educación, defiende que la consulta debe ser realizada por

un profesional de la orientación capaz de conseguir la colaboración de todas las personas implicadas en el desarrollo del alumno.

Siguiendo a Álvarez y Bisquerra (2012) Se trata de una intervención indirecta, voluntaria y no jerárquica, en la que existe un consultor (quien suele ser especialista) que asesora a un mediador el cual interviene directamente con el alumno o grupo de alumnos. En educación el consultor suele ser el orientador, pero en ciertos casos puede ser el tutor, profesor u otro agente que pueda asumir esta función. El mediador (consultante) suele ser el tutor pero se puede dar la situación en que éste sea otro profesor, los padres u otros agentes educativos para el alumno.

Por otro lado estos autores, plantean dos metas básicas que pretende alcanzar este modelo: aumentar la competencia del consultante sobre la intervención con el alumno o grupo de alumnos, al mismo tiempo que lo capacita para resolver situaciones futuras de dificultad parecida y fomentar en el alumno o grupo las habilidades necesarias para el desarrollo personal, educativo y vocacional óptimo.

Existe una relación triádica, en la que se da un contacto directo consultor – consultante y consultante – orientado pero no se suele producir la comunicación directa, aunque sea posible, entre orientador y orientado. Además este asesoramiento puede tener un origen interno o externo al centro escolar. Así lo explican en Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) y lo ejemplifican en la siguiente figura 1.

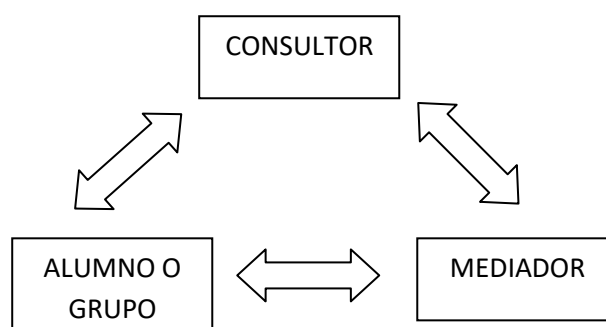


Figura 1. Modelo de consulta (extraído de Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012, p 53)

Hervás Avilés (2006), concreta que esta relación triádica puede darse tanto entre personas del mismo centro como interdisciplinariamente, con representantes de servicios, de recursos o de programas.

Además, realiza una síntesis de las características del modelo y a continuación hemos seleccionado las ideas que aportan información nueva a lo que ya se ha detallado. Indica que se trata de un modelo que incentiva la formación e información entre y para los profesionales implicados en la educación del alumno por lo que es preciso trabajar con todas las personas relacionadas con el alumnado. Define el modelo bajo la necesidad de una relación simétrica entre estos profesionales, promoviendo el respeto y la aceptación de todos ellos. Se establecen relaciones temporales y no permanentes.

Se trata de un modelo relacional, como explican Santana (2003) y Hervás Avilés (2006), basado en un proceso de intercambio de información e ideas entre el consultor y otra persona o grupo de personas que conlleva un consenso y toma de decisiones dirigidas a alcanzar unos objetivos en beneficio de una tercera persona.

Por su parte, Martín y Solé (2011), denominan a este modelo como “modelo educativo” y mencionan que parten del cuestionamiento del carácter estático de las actuaciones y características del alumno que alimentaban al modelo de consejo. Aquí las diferencias y dificultades del alumno no se deben exclusivamente a sus características personales, ni solo al entorno en el que se desarrolla éste, sino que se deben a la interacción de ambos agentes. Se trata, por tanto, de una perspectiva contextual en la que el alumno se ve influenciado en su aprendizaje tanto por los agentes educadores (familia, profesor, etc.) como por las condiciones de interacción que se dan entre estos agentes y él. Consideran el aprendizaje como algo social e interactivo, que promueve el desarrollo. No niegan el impacto de las características personales del alumno en la aparición de dificultades, pero además atiende a las expectativas y actuaciones de su sistema familiar y escolar y defienden que éstas forman parte de la aparición, mantenimiento y/o transformación de la dificultad.

Como explican Grañeras, et al. (2009), en este modelo el orientador tiene unas responsabilidades funcionales con toda la comunidad educativa: tanto en el centro escolar como en la comunidad, así como con los profesores, tutores, padres y alumnos. En comparación con el modelo anterior, el que nos ocupa amplía el foco de actuación para solucionar la dificultad, ya que se consideran tanto las capacidades del alumno como las de los agentes externos para superarla. Es decir, se fomenta la actuación indirecta aunando esfuerzos y conocimientos tanto del profesor y otros profesionales involucrados, como del orientador, consiguiendo una relación de colaboración y corresponsabilidad sinérgica.

Por su parte, Rodríguez Espinar (1986), citado en Santana (2003) ofrece una similitud funcional apuntando que en el modelo anterior la labor del orientador es principalmente terapéutica, función compartida con la figura del consultor en este modelo, ya que éste ha de “enseñar a padres y profesores a afrontar una serie de situaciones y a desarrollar adecuadamente sus funciones en lo concerniente a la consecución de los objetivos de desarrollo personal del alumno”.

Varios estilos de actuación son posibles en este modelo relacional y varios son los autores que han definido y clasificado estos estilos, concretamente Kurpius (1978) y Brown y Brown (1981), citados en Santana (2003) coinciden en estos tres:

- *Prescriptivo*, dónde el consultor recoge información del consultante y le aporta las directrices y pautas para la intervención. Este estilo coincide con el definido en Álvarez y Bisquerra (2012), como tipo de *consulta experta*, donde la detallan como una estructura jerárquica.

- *Mediacional*, donde consultor y consultante toman un papel coordinador del plan de acción, son mediadores de la intervención.
- *Colaborador*, estilo en el que consultor y consultante trabajan en paridad, ambos definen, diseñan y ponen en práctica el plan de intervención. Este estilo coincide con el tipo de *consulta colaborativa* definida en Álvarez y Bisquerra (2012) como una relación inter pares, sin jerarquías, donde ambos comparten una responsabilidad y voluntad de intervención con objetivos comunes.

Además Kurpius (1978), citado en Santana (2003), añade un cuarto estilo, el *de provisión*, en el que el consultante analiza la dificultad y/o las circunstancias y define las necesidades concretas, trasmitiéndoselas al consultor para que le proporcione el asesoramiento pertinente.

A este respecto me gustaría desarrollar la idea que plantean Álvarez y Bisquerra (2012) acerca del asesoramiento colaborativo. Para estos autores este estilo se ajusta a la concepción constructivista de los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que se trata de un proceso de ayuda a los consultantes / mediadores (profesores, tutores, familia, institución) para construir esquemas de conocimiento que les lleven a formarse representaciones de los procesos educativos más apropiados a la realidad y conlleven un beneficio para el alumnado. Advierten que para que esto sea posible debe de producirse un “desequilibrio” cognitivo por parte del consultante que le lleva a una toma de conciencia de sus dificultades para afrontar ciertas situaciones. Será a través del proceso de asesoramiento como volverá a equilibrarse. Esta concepción coloca al orientador en una posición de agente de cambio, elemento clave en el proceso de construcción conjunta de conocimiento que desembocará en la transformación del sistema hacia una colaboración continua entre profesionales y agentes educativos del alumnado

Continuando con Brown y Brown (1981), citados en Santana (2003), cuatro son los campos que son objeto de trabajo en el modelo de consulta: 1) consulta centrada en el cliente: cuando el objetivo será la comprensión de la naturaleza del problema del alumnado, al mismo tiempo que se trata de aumentar las habilidades del consultante para hacer frente a la situación. 2) consulta centrada en el consultante: cuando la conducta del consultante (profesor / padre) es el objeto de intervención ya que provoca dificultades en el alumno. 3) consulta centrada en el programa: cuando la atención se centra en un programa o en su mejora. 4) consulta centrada en la organización: se lleva a cabo a nivel general de centro, cuando con los recursos existentes no se alcanza el objetivo marcado.

En definitiva, es un modelo que resulta muy útil tanto en la prevención de dificultades de los alumnos como en la solución de posibles problemas que surjan, es decir, puede tener un carácter terapéutico, preventivo y/o de desarrollo. Promueve la optimización de recursos del centro, mediante la formación e información de los profesores y padres, consiguiendo que la labor orientadora llegue a los alumnos de forma eficaz. Son los padres así como los profesores y tutores los que al final tienen un

contacto más directo con los alumnos y son ellos los que más a menudo se encuentran en disposición de intervenir ante las dificultades que se presenten. Es decir, se trata de un modelo que puede estar centrado en el cliente, en la organización y/o en programas concretos, así como atender a procesos y/o contenidos, asumiendo diferentes estilos de trabajo: prescriptivo o consulta experta, mediacional, colaborativo y de provisión.

✓ MODELO DE SERVICIOS

Como define Castellano (1995) se trata de un modelo que se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit.

Siguiendo a Vélaz y Ureta (1998), definiremos a continuación este tipo de modelo junto con sus ventajas e inconvenientes.

El modelo de servicios se caracteriza por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos. Las intervenciones basadas en este modelo suelen tener un carácter público y social. La institución que ofrece el servicio está ubicada fuera del centro educativo y su implantación es zonal y sectorial. Por lo tanto, la intervención la realizan expertos que generalmente son ajenos al centro educativo, y cuya ayuda suele ofrecerse de forma puntual e individual.

Los servicios que actúan bajo este modelo tienen muy bien definidas sus funciones, lo que favorece que se olviden de los objetivos individualizados de los alumnos, y se limiten en ocasiones a realizar funciones diagnósticas de los mismos, ya que además cuentan con poco tiempo para desempeñar su tarea.

Este modelo comparte características con el de counseling, ya que los dos se centran en resolver necesidades y dificultades puntuales de los alumnos. Además, ambos son de carácter terapéutico y clínico, centrándose en una intervención individualizada, asimétrica y directa, utilizando la entrevista como técnica principal. Por lo tanto, no intervienen bajo los principios de desarrollo, intervención global y prevención que identifica Sanchiz (2008) como más óptimos en orientación.

Como ventajas de este modelo, encontramos el hecho de que a través de estas instituciones de servicios se facilita la información a los agentes educativos, se conectan los centros escolares con los servicios de la comunidad y se favorece la distribución y el ajuste de los alumnos en función de los criterios definidos por el sistema (Vélaz y Ureta, 1998).

Para terminar con este modelo, considero interesante la idea que Santana (2003) plantean al decir que este modelo no es tanto un modelo que define una forma de actuar por parte del orientador, como sí lo hacían los anteriores. Sino que éste se refiere más a una forma de organizar los agentes de apoyo -externos o internos- a la institución escolar. Así pues se trata de una práctica que puede caracterizar a otros modelos de intervención, ya que se viene desarrollando la acción del servicio mayormente desde un enfoque de consejo (counseling) o de consulta (o asesoramiento).

✓ MODELO DE PROGRAMAS

Como define Repetto, (2002, p 297) citado en Monge (2009), se entiende por programa:

Toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial.

Haciendo referencia a la información aportada en Grañeras, et al. (2009) este modelo de programas surge como consecuencia de las limitaciones observadas en los precedentes (servicios y counselig). Es muy distinto a los anteriores, teniendo en cuenta que agrupa a toda la comunidad educativa y se dirige de forma proactiva a todo el alumnado. De hecho, es considerado por algunos autores como el único modelo que da cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social y que garantiza el carácter educativo de la orientación.

Además en Sanchiz (2008) se resaltan algunos componentes básicos e imprescindibles de este modelo, refiriéndose al hecho de que: (a) debe de haber una detección de necesidades, (b) la actuación debe dirigirse al logro de unos objetivos bien marcados, (c) la actividad tiene que planificarse previamente y (d) la orientación realizada se ha de evaluar.

Como indican Sobrado, Fernández. y Rodicio (2012) la intervención desde este modelo tiene un carácter preventivo y va dirigido a todo el alumnado, centrándose en las necesidades del grupo. El orientador trabaja desde un enfoque cooperativo y situado en un plano de igualdad respecto a los demás profesionales, el alumno es considerado agente activo de su propio proceso de orientación.

Estos autores detallan una serie de estrategias de intervención que resultan interesantes y que se muestran a continuación. Son estrategias que se basan en la integración de los programas en el currículum escolar y que forman parte de un continuo que va desde la intervención puntual hasta la inclusión total de los programas de orientación en el currículum:

- Orientación ocasional: tratamiento de contenidos de la orientación por un docente y de forma casi fortuita.
- Programas en paralelo: al margen del currículum, en horario extraescolar y con poca asistencia.
- Asignaturas optativas: planificadas específicamente con contenido sobre orientación, de asistencia voluntaria por parte del alumnado.
- Asignaturas de síntesis: se imparten durante un periodo breve de tiempo y se abordan temas típicos de la orientación. Desarrolladas a través de varias asignaturas.
- Acción tutorial: es el referente de intervención por programas en el centro, con contenidos de orientación dirigidos a todo el alumnado.

- Integración curricular: tratando de abordar temas de orientación de forma transversal, a través de diferentes materias y niveles educativos.
- Integración curricular interdisciplinaria: tratando de incluir contenidos orientadores en todas las materias curriculares de forma integrada y sincronizada. Involucra una coordinación y esfuerzo mayor del profesorado.
- Sistemas de programas integrados: conlleva la interrelación de diferentes programas con puntos en común consiguiendo un efecto de sinergia.

En mi opinión, la tendencia debería ser conseguir una orientación por programas en el centro educativo basado en sistemas de programas integrados.

Realizando un análisis y compendio de las ideas aportadas por diversos autores sobre estos y otros elementos básicos (Grañeras, et al., 2009; Monge, 2009; y Sanchiz, (2008), cabe destacar, de nuevo, que la intervención por programas se caracteriza por desarrollarse en función de las necesidades detectadas en los alumnos, el centro escolar, y/o su contexto, es decir, se centra en las necesidades de un colectivo. Además se debe actuar por objetivos durante un tiempo determinado y las actuaciones han de dirigirse a todos los agentes implicados. Se trata, por tanto, de un modelo de carácter proactivo, en el que el estudiante es un agente activo de su propio proceso de orientación.

Encontramos notables ventajas en este paradigma, tal y como sintetiza Bausela, (2004). En comparación con los otros, este es un modelo enfocado hacia el futuro, con gran sensibilidad para el cambio y la innovación. Se centra en el uso efectivo de los recursos disponibles y en los principios de prevención y desarrollo. Consigue una actitud muy proactiva de los usuarios implicados, y se establece una dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significado personal. Se operativizan los recursos, realizándose un uso más intensivo y extensivo de la tecnología. Se ve facilitada la auto-orientación y autoevaluación, la evaluación es permanente y más fácil de llevar a cabo. También estimula el trabajo en equipo, la cooperación e implicación de todos los agentes educativos y socios-comunitarios. Se consigue la apertura del centro a la comunidad y a las unidades familiares, generando nuevas relaciones, óptimas y necesarias en el diseño y elaboración de los programas. Promociona los esfuerzos de la comunidad, y por último, supone un cambio de visión en el papel del orientador, desde el que proporciona los servicios individuales al alumno, al especialista en sistemas de relación en la comunidad educativa.

A diferencia del modelo de servicios, la intervención se sitúa y organiza desde dentro del centro escolar y forma parte del proceso educativo. Todo esto implica un cambio de actitud en los agentes de la orientación, ya que éstos pasan a integrar el equipo, constituyéndose en un miembro más que ha de desarrollar el programa, adquiriendo así un mayor protagonismo e implicación.

Por último, realizando un repaso de los cuatro modelos de intervención propuestos para la labor orientadora, considero muy útiles el de programas y el de consulta ya que

ponen en relación a varios agentes importantes en el contexto del alumnado y además fomentan la prevención y el desarrollo.

Me parecen modelos a seguir y poner en práctica siempre que se pueda, pero al mismo tiempo no me gustaría dejar de tener en cuenta a los otros ya que considero que en el día a día de un orientador educativo son muy diversas las situaciones que se presentan y cuantas más herramientas y conocimientos se posean mejores resultados se obtendrán.

Al hilo de lo comentado surge la necesidad de mantenerse continuamente formado e informado de las nuevas técnicas y prácticas orientadoras para el desempeño óptimo de la orientación en los centros.

Para finalizar el apartado de los modelos de intervención en orientación y tras la lectura con detalle de cada uno de ellos, concluiré con una última idea interesante: en todos los modelos podemos apreciar unos **ejes de intervención** que son característicos y que van variando en un continuo, al mismo tiempo que vertebran la labor orientadora. A continuación, siguiendo a Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) detallamos estos ejes de intervención:

- Intervención individual – grupal: en un extremo tendríamos la intervención individual con el modelo clínico y en el otro extremo la intervención a grupos grandes, encontrando a lo largo del continuo la intervención a grupos de diferentes tamaños.

- Intervención directa – indirecta: intervención que va desde la entrevista y vis a vis entre orientador y alumno, a la intervención mediada, consulta triádica o asesoramiento, en la que es el orientador el que asesora al profesor y éste el que interviene directamente ante la necesidad. El modelo de atención por servicios sería otro ejemplo de intervención indirecta.

- Intervención externa – interna: definido por el origen del que parte el apoyo, bien de especialistas que no se encuentran dentro del centro (externa) o bien de especialistas del propio centro (interna) como puede ser la acción tutorial.

- Intervención reactiva – proactiva: la primera se centra en la intervención de necesidades explícitas, de atención al problema y es de carácter correctivo o remedial. La segunda se centra más en la prevención y desarrollo, ésta se inicia antes de que aparezca la dificultad fomentando factores de protección en los alumnos que les capaciten para hacer frente a posibles dificultades futuras.

Los modelos pueden posicionarse en cualquier punto del espacio que definen estos ejes, a la vez que cada modelo ocupa un espacio en el espectro que va de un extremo a otro de los diversos ejes. Por ejemplo, el modelo clínico o de consejo / counseling se encontraría en los polos de intervención individual, directa, interna y reactiva. Y por otro lado el modelo de consulta se definiría mejor por una intervención interna, indirecta, proactiva o reactiva (según la dificultad que se trate: por ejemplo, -proactiva- si se desarrolla un programa de prevención en consumo de alcohol, -reactiva- si se interviene sobre un problema de adaptación de un alumno) y grupal o individual

(según se intervenga sobre el grupo clase o sobre un alumno en concreto). Y por último el modelo de intervención por servicios se definiría por una intervención indirecta, externa, individual o grupal (dependiendo de quién tiene la necesidad) y reactiva o proactiva (en función del tipo de necesidad).

2.1.3 LAS FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN

Siguiendo a Álvarez y Bisquerra (2012) una función es un área de responsabilidad profesional que se compone y describe por varias tareas. Una tarea es una unidad específica de trabajo desempeñada por un profesional en la realización de una función. El desempeño de una tarea conlleva la existencia de ciertas competencias en el individuo. Así pues, se plantea interesante aquí hablar de tareas y competencias del orientador necesarias para desarrollar su labor.

Tal y como explican Sobrado, Fernández y Rodicio (2012), las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de la labor orientadora se demuestran en el ejercicio de ésta, al mismo tiempo que la labor vendrá definida por estas competencias. De este modo, resulta interesante concretar algunas de las competencias técnicas y personales que un orientador ha de poseer, según estos autores y que al mismo tiempo nos definirán las funciones del orientador (tabla 1).

Tabla 1. *Competencias técnicas y personales de un buen orientador* (elaboración propia a partir de Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012, p 77)

COMPETENCIAS TÉCNICAS	COMPETENCIAS PERSONALES
- A través de las herramientas pertinentes, saber definir y evaluar las necesidades del alumnado.	- Demostrar profesionalidad, ética y responsabilidad en sus actuaciones.
- Apoyar al alumnado en su proceso de desarrollo integral	- Tener sensibilidad social e intercultural.
- Asesorar a tutores y profesores para integración curricular.	- Saber cooperar con otros profesionales.
- Poseer un conocimiento mínimo sobre aspectos legales relacionados con la educación.	- Acompañar a los alumnos en su desarrollo académico, personal y profesional.
- Tener conocimiento sobre las nuevas tecnologías y su uso, así como de metodologías de investigación.	- Poseer competencias emocionales que demuestren una persona equilibrada, madura y empática.
- Dominar técnicas de intervención individual y grupal.	- Saber actuar en organizaciones
- Saber trabajar desde la prevención, así como de diseñar y poner en marcha programas de intervención.	

Por otro lado, estos autores resumen las funciones de orientador en cinco puntos clave: la prevención (primaria o secundaria), el asesoramiento o consulta (constituyéndose como dinamizador y formador de los miembros del centro escolar), la mediación (en la interrelación y coordinación de los profesionales del centro), el coaching (contribuyendo al aprendizaje permanente del alumno, asesorándolo, acompañándolo y entrenándolo para que sea activo en el proceso) y la evaluación (de

las necesidades del centro, la acción tutorial, los programas desarrollados así como las necesidades de los alumnos).

Respecto a la función de prevención Monge (2009) hace hincapié en que hoy la intervención orientadora prioriza prevenir las dificultades de aprendizaje, no solo asistirlas. Idea que comparto y por ello he querido remarcar aquí.

Otras funciones que destacan son: la atención e integración de niños de diferentes procedencias en el grupo, la atención a los nuevos modelos de familias obligando a una reconsideración de esquemas y una adaptación a los mismos y por último los orientadores se convierten en impulsores del trabajo colaborativo en el centro, son aglutinadores de iniciativas, opiniones e intereses de diferentes colectivos.

A continuación, especificaremos las tareas que Álvarez y Bisquera, (2012) consideran importantes a realizar por un orientador.

- Organizar y planificar, entre otras: sesiones de orientación grupal. Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Elaborar coordinadamente con otros profesionales el Proyecto Curricular de Centro (PCC).
- Participar en la elaboración de diagnósticos psicopedagógicos. Cooperar con el profesorado en el conocimiento de los alumnos, en la identificación de dificultades y realizar análisis de desarrollo de los alumnos.
- Elaborar los programas de intervención en el desarrollo de la carrera, promoviendo la integración de la información profesional en el currículo, fomentando el autoconocimiento de los alumnos respecto a sus habilidades para el mundo laboral, proporcionarles información académica y profesional, enseñarles a localizar información profesional y a utilizarla de forma adecuada, ayudarles en el proceso de toma de decisiones, proporcionarles orientación sobre la forma de buscar trabajo, etc.
- Elaborar los programas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Diagnosticando y tratando cuanto antes las dificultades de aprendizaje, de adaptación y de comportamientos disruptivos. Coordinando la atención a la diversidad. Normalizando e incluyendo a los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y atendiendo al alumnado en función de sus estilos de aprendizaje, inteligencia, intereses, etc.
- Elaborar los programas de prevención y desarrollo. Fomentando el desarrollo de habilidades para la vida, competencias sociales y emocionales. Promoviendo programas de educación para la salud, atendiendo al desarrollo emocional del alumno, etc.
- Ofrecer consulta / asesoramiento. Al profesorado: promoviendo la formación permanente, implicándolos en los programas de orientación, desarrollando un asesoramiento a sus necesidades, capacitándolos en su labor de tutores, ejercer una acción orientadora a través de ellos y fomentar interrelaciones positivas entre ellos. Al centro: investigando las necesidades prioritarias para el profesorado, analizar la tasa y causas del fracaso escolar, y fomentar la formación permanente incluyendo

los aspectos tutoriales. Y a las familias: estableciendo buenas relaciones, coordinando reuniones que fomenten la participación activa, ofreciendo y desarrollando programas de formación e información, capacitándoles de herramientas que les permitan participar en la orientación y desarrollo de sus hijos, etc.

- Realizar evaluación de la propia acción, de las intervenciones concretas, de los programas desarrollados y orientar al profesorado en autoevaluación.
- Desarrollar la investigación. Estar actualizado en las investigaciones recientes, aprovechando resultados y conclusiones. Realizar investigaciones propias, así como difundir resultados que puedan ser útiles para el centro y los alumnos.

En este punto, resulta interesante exponer también el modelo de Morril, Oetting y Hurst (1974) citado en Grañeras, et al. (2009), del “Cubo de las 36 caras”. Modelo tridimensional de análisis que agrupa en tres categorías las funciones del orientador y que nos aporta otra forma de entenderlas:

- La población objetivo sobre la que se puede desarrollar la labor orientadora: un individuo, su grupo primario (familia, pareja, amigos íntimos, etc.), el grupo asociativo al que pertenece (clase, claustro, compañeros, etc.), o instituciones o comunidades (centro, barrio, ciudad, etc.).
- La finalidad que la labor orientadora puede tener en cada uno de los grupos de la población objetivo: terapéutica (interviniendo de forma remedial o correctiva en las dificultades), de prevención (tratando de evitar problemas futuros), o de desarrollo (promoviendo el crecimiento personal).
- Los diferentes métodos de la intervención: la intervención directa (entre orientador y alumnado), la indirecta (a través de la consulta y formación del orientador a terceras personas que tienen el contacto directo con el alumnado), y el uso de medios tecnológicos (a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información).

Después de todo lo expuesto en este punto es inevitable llegar a la conclusión de lo importante que es mantener una buena cooperación y colaboración permanente entre todos los profesionales del centro educativo para conseguir esta labor de orientación. La figura del orientador educativo aparece en diferentes lugares y con diferentes tipos de alumnado pero como dicen en el libro editado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1995): aunque los modelos de actuación y las dificultades que se presenten sean diferentes, en todos los ámbitos se comparte una finalidad, la de conseguir eficacia en la labor orientadora, bajo el principio básico de la complementariedad y cooperación entre profesionales (tutores, equipos docentes, equipos externos, familias, etc.).

2.1.4 NIVELES DE ACTUACIÓN EN ORIENTACIÓN

A continuación se señalan y detallan los diferentes niveles sobre los que la intervención orientadora actúa. Si nos centramos en la actuación de la orientación según la delimitación espacial y lo añadimos a los diferentes modelos de actuación de la orientación, encontramos estos tres niveles que Monge (2009) indica:

- Orientación en el aula o grupo: la orientación se desarrolla a través de la acción tutorial y la lleva a cabo el tutor asesorado por el departamento de orientación del centro. Se trata de una acción directa. Sus objetivos son alcanzar la inserción del alumnado en el grupo, facilitar la adaptación escolar, prevenir dificultades de aprendizaje, fomentar el conocimiento personalizado del alumnado, vincular escuela y familia, favorecer la comunicación en las aulas y coordinar la actividad docente entre los grupos de alumnos.

Se trata de un tipo de orientación en la que se puede poner en práctica el modelo de intervención por programas, el de consulta e incluso de consejo (entre el tutor y el alumnado).

- Orientación en el centro educativo: la desarrolla el departamento de orientación principalmente aunque todos los agentes educativos pueden hacerlo. Su objetivo es tratar de coordinar e implementar los planes de acción tutorial en las aulas, asesorar a los tutores proporcionándoles materiales y recursos, contribuir a la personalización de la educación (adaptando currículos, programando el desarrollo individual, etc.), orientar de forma personalizada a los alumnos frente a las alternativas académicas y profesionales, evaluar las intervenciones orientadoras y regular la intervención de los equipos interdisciplinarios.

En esta labor orientadora los modelos de intervención que se emplean son el de consulta al igual que el de programas.

- Orientación de zona o de sector educativo: llevado a cabo por los equipos interdisciplinarios sectoriales, que tienen una actuación zonal o de distrito. Son los encargados de optimizar los recursos materiales y humanos, favorecer la inserción de los centros educativos, colaborar con la administración en la valoración de los sistemas educativos, cooperar en estrecha relación con los centros de recursos, universidades e instituciones de formación permanente para el asesoramiento y formación del profesorado, asesorar a los centros docentes de temas curriculares y de orientación y participar en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Se trata de un tipo de orientación que tiene como base el modelo de orientación de servicios.

2.1.5 LEGISLACIÓN SOBRE ORIENTACION EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTONOMA DE ARAGÓN

Hasta ahora nos hemos centrado en definir el concepto, los principios, modelos, funciones y niveles de la orientación educativa en general y según diversos autores. En este punto resulta interesante adentrarnos en lo que se detalla en la legislación vigente de la comunidad autónoma de Aragón.

En Aragón tenemos el Decreto 188/2017 que regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en nuestra comunidad autónoma. En relación a la orientación educativa encontramos información en el título V de este decreto. Y de forma más específica encontramos la Orden ECD/1004/ 2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de nuestra comunidad.

En el Decreto 188/2017 se detalla el objeto y ámbito de aplicación de la respuesta educativa inclusiva, los principios generales de actuación, regula temas como la escolarización, la promoción y permanencia del alumnado, las enseñanzas preobligatorias, postobligatorias así como los recursos humanos y los recursos didácticos. En el título III se centra más en la respuesta educativa inclusiva y en el título IV en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Sin embargo, es en el título V (artículo 27), dónde se habla de la orientación educativa, que se define como un derecho del alumnado que contribuye al desarrollo integral de la persona a lo largo de las distintas etapas de su vida. Se define como un proceso continuado de apoyo y asesoramiento personal, académico y profesional del alumnado fomentando el desarrollo de sus competencias y la toma de decisiones de manera responsable. La respuesta orientadora se concibe como algo muy amplio que tiene en cuenta los cambios sociales, culturales y económicos. Por supuesto se trata de una respuesta que forma parte de la función docente y por ello el profesorado tiene responsabilidad en la atención personalizada con el alumnado, siendo la función docente y la tutoría constituyentes principales del primer nivel de la orientación y el acompañamiento en el proceso educativo del alumnado. Por último, el decreto aclara que la orientación educativa se constituye como un elemento esencial e inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo énfasis en los principios de prevención, desarrollo e intervención de todos los agentes implicados en el desarrollo del alumnado (educativo y social).

En el artículo 28 se desarrollan los principios sobre los que se sustentan orientación educativa en la comunidad autónoma de Aragón:

- La prevención entendida como la anticipación de posibles dificultades en el proceso educativo del alumnado no sólo en la adopción de estrategias concretas sino también generales así como la intervención temprana y ajustada a las necesidades educativas del alumnado.

- El desarrollo personal en todos los ámbitos, implicando al alumnado en su propio proyecto de futuro.
- La acción orientadora que considera los diferentes contextos del alumnado y la posibilidad de intervenir sobre ellos, para comprender su funcionamiento y favorecer la toma de decisiones y el propio desarrollo.
- Los ámbitos de actuación de la orientación educativa que incluyen el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la acción tutorial y la orientación académica y profesional contando con la colaboración de las familias, la participación del propio alumnado y la sociedad.
- La intervención orientadora que implica a todos los miembros de la comunidad educativa con la finalidad de crear centros donde la inclusión impulse todas las actuaciones, dirigidas a mejorar la convivencia escolar y potenciar los valores democráticos.

Como se observa si comparamos estos principios con los anteriormente expuestos coinciden los referidos a la prevención, al desarrollo y a la necesidad de intervenir desde una perspectiva holística, teniendo en cuenta todos los contextos que atañen la vida del alumno. En el Decreto añade los ámbitos de actuación de la orientación (los cuales se desarrollarán en el siguiente punto), y la necesidad de implicar a todos los agentes de la comunidad educativa en el proceso de orientación, idea que resulta interesante y necesaria para que la intervención orientadora sea eficaz.

Para terminar con el Decreto en el artículo 29 se especifica la organización de la red integrada de orientación educativa en Aragón, quedando de la siguiente forma:

- Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana.
- Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria.
- Equipos de Orientación Educativa en Convivencia Escolar.
- Equipos Especializados de Orientación Educativa.
- Departamentos de Orientación en Educación Secundaria.
- La Orientación en Centros de Educación Especial.
- Departamentos de Orientación en Centros de Educación de Personas Adultas.
- La Orientación en los centros privados concertados.
- Cualesquiera otras estructuras de orientación cuya creación se considere necesaria por parte del Departamento competente en materia educativa

Esta red asesorará y apoyará las actuaciones relacionadas con la mejora de la convivencia y metodologías que promuevan una respuesta educativa inclusiva, así como el desarrollo integral de todo el alumnado. Actuará en todas las etapas educativas, especialmente en la transición de etapas educativas y cambio de centro con carácter especializado, y en las distintas dimensiones de la práctica educativa: proceso de enseñanza aprendizaje, en el desarrollo de la orientación y la acción tutorial. La atención a la diversidad se desarrollará integrada de forma transversal en las dimensiones anteriores.

En la reciente Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, queda regulada la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón (orden que deroga la anterior del 30 de julio de 2014 por la que se regulaban los servicios generales de orientación educativa de la comunidad autónoma de Aragón). En ella se detallan los componentes de la red, así como sus funciones, la organización, los cauces de colaboración y coordinación que deben realizar y los ámbitos de actuación que a cada componente de la red tiene.

Tras la lectura de ésta orden podemos apreciar con facilidad los múltiples y diversos lugares en los que existe la figura del orientador, cada uno de ellos con diferentes funciones a realizar. Es a través de esta red integrada de orientación que se establece para la comunidad de Aragón como podemos visualizar con claridad las distintas posibilidades y contextos en los el orientador realiza su labor.

2.1.6 ÁMBITOS O ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En este apartado vamos a realizar una clasificación acerca de los grandes bloques de contenido o ámbitos en los que se desarrolla la orientación educativa.

Múltiples son los autores que han realizado sus propias clasificaciones (Álvarez y Bisquerra, 2012; Grañeras, et al., 2009; Sanchiz, 2008; Bausela, 2006), tras el examen de sus aportaciones he decidido quedarme con la siguiente clasificación de Álvarez y Bisquerra (2012):

- Orientación académico profesional
- Orientación en el proceso enseñanza – aprendizaje
- Atención a la diversidad y escuela inclusiva
- Orientación en la prevención y desarrollo humano

Es importante saber, como advierten Álvarez y Bisquerra (2012), que se tratan de áreas que están muy interrelacionadas y de carácter transversal. El orientador interviene en beneficio del alumno como un todo y es precisamente esta conexión entre áreas de intervención lo que da sentido y unidad a la orientación educativa. En muchos casos cuando se desarrolla una intervención, el profesional en cuestión no tiene presente en que área específica está actuando.

A continuación presentamos los diferentes ámbitos de orientación educativa elegidos y presentados según un criterio de desarrollo histórico, siguiendo la propuesta de Bausela Herreras, E., (2006).

➤ ORIENTACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL

La orientación académico profesional es la que constituye el origen de la orientación en general. Su conceptualización fue cambiando de lo puramente vocacional y profesional a una orientación desde un enfoque de ciclo vital. Con aportaciones como

“la educación para la carrera” se propuso la integración curricular en esta orientación. Bausela (2006). A pesar de que la orientación ha ido ampliando sus horizontes, esta función se ha mantenido debido a su importancia, tal y como apuntan Álvarez y Bisquerra (2012).

Como apuntan Sobrado, Fernández y Rodicio (2012), la necesidad de esta orientación queda patente desde hace años en las diferentes leyes educativas, desde la LOGSE (1990) hasta la LOE (2006), en las que se plantea la necesidad de garantizar la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado debido a las diversas opciones educativas que existen tras la educación secundaria y la transición del sistema educativo al mundo laboral.

Tal y como explica Sanchiz (2008) en los comienzos de la orientación escolar éste apoyo, en ocasiones era el único desarrollado en los centros escolares, dejando de lado las otras tres áreas. Recibe diferentes nombres: “orientación para la educación de la carrera”, “el desarrollo profesional”, “la excelencia profesional”, “la orientación vocacional”, y aunque la mayoría de autores y autoras se refieren a este apoyo como orientación profesional, actualmente se considera que la orientación académica es parte fundamental de esta orientación, ya que nos encontramos en la etapa preparatoria. Y por ello hablamos del apoyo a la orientación académico profesional.

Siguiendo a Grañeras, et al. (2009), la orientación académico profesional ha pasado de ser un instrumento de selección y colocación profesional a una herramienta intrínsecamente educativa. Es un proceso de ayuda que se establece entre un profesional y una persona que se enfrenta a la preparación, acceso, adaptación y progreso en una profesión, lo que a su vez implica el desarrollo de otros procesos personales como por ejemplo, la toma de decisiones.

Siguiendo a Martín y Solé (2011) este apoyo al alumnado podría entenderse desde dos perspectivas diferenciadas: una más puntual y dirigida a ayudar al alumnado a escoger futuros estudios universitarios o bien su incorporación al mundo laboral, y otra opción que se extiende a lo largo de toda la vida, más continuada en el tiempo y dirigida al apoyo del alumnado en el proceso de elección y adaptación al mundo laboral o de los estudios superiores desde una perspectiva personal y profesional. Esta última perspectiva, la considero más completa y necesaria en el trabajo diario con el alumnado.

Tras lo expuesto citaremos textualmente a Álvarez y Bisquerra (2012, p.201) con una definición que considero interesante ya que resume las principales características de la actual intervención orientadora desde éste ámbito:

“podemos decir que la orientación académica y profesional asume como meta o finalidad última el desarrollo de la carrera del individuo a lo largo de toda la vida. De la orientación profesional centrada en las transiciones académicas y laborales se ha ido pasando a una nueva concepción de la orientación profesional más integral y comprensiva, que intenta descubrir y potenciar el desarrollo de la carrera del individuo durante su ciclo vital, lo cual implica una serie de aspectos que, aun no siendo puramente vocacionales, contribuyen a su realización personal, educativa, profesional y social”. (p.201)

Estos mismos autores hablan de varios conceptos interesantes que a continuación detallo, dada la utilidad que les he encontrado en la comprensión del proceso de apoyo en la orientación académico profesional. Por un lado, hablan de la **madurez para la carrera**, concepto acuñado por Super (1963) y citado en Álvarez y Bisquerra (2012), que se refiere a la *“habilidad del individuo para hacer frente a las tareas necesarias para la carrera durante una etapa particular de la vida”*. (p. 203) Esta habilidad será evaluada en cada alumno y nos indicará el lugar en el que se encuentra pudiendo definir el apoyo que necesita para alcanzar sus objetivos académicos y profesionales.

Asimismo aluden a la **educación para la carrera**, haciendo referencia a la labor que tanto el sistema educativo como la comunidad realizan para que los alumnos se familiaricen con los valores de la sociedad actual, orientada al trabajo. A través de experiencias se apoya y acompaña al alumnado facilitándole la integración de estos valores en su personalidad e invitándole a que los ponga en práctica de tal forma que el trabajo les resulte significativo, viable y satisfactorio. Este proceso de educación para la carrera engloba todo el sistema educativo, desde la enseñanza más elemental hasta la universidad, incluida la educación para adultos.

Por otro lado, identifican la **activación del desarrollo vocacional y profesional** con un proceso de búsqueda por parte del alumno, guiado por su tutor y/u orientador, sobre los propios intereses, aptitudes y motivaciones, que nos podría llevar a conocer la forma en que tiene lugar una elección profesional.

Y por último, estos autores hablan de situaciones que se dan con los alumnos en el momento de elegir un futuro profesional. Puede ocurrir que familia y/o profesorado orienten al alumno hacia trayectorias educativas que no coinciden con los intereses del individuo, es decir que no contribuya a un desarrollo personal, pero que puede proporcionarles un éxito económico y social.

Definen **“el elemento”** como el lugar donde coinciden las aptitudes naturales del alumno y las motivaciones personales. Son dos módulos los que conforman el elemento: la capacidad y la vocación. El alumnado ha de saber identificar sus capacidades y tratar de desarrollarlas aunque encuentren dificultades en su entorno más próximo, deben de saber encontrar su camino. Es importante que cada uno encuentre su propio elemento, hecho que le ayudara a vivir una vida equilibrada y satisfactoria. Para facilitar este encuentro, el centro educativo debe crear espacios en el currículo que lo faciliten, ayudando al alumno a descubrir sus propias capacidades e intereses.

Sanchiz (2008), revelan como importantes las siguientes características en el proceso de orientación académico profesional con el alumnado: el carácter técnico y profesional que ha de tener el profesional orientador, la intervención debe de ser experiencial y estar integrada en el proceso educativo, el alumnado ha de ser miembro activo en el proceso orientador y no un mero receptor pasivo. El alumnado ha de ser capaz de autoorientarse y tomar sus propias decisiones. La orientación profesional es un vínculo entre la actividad educativa y la vida laboral y se trata de un factor importante

en la preparación para la vida ya que el futuro laboral del alumnado va a depender de la decisión que tome en este proceso.

Dadas las características actuales del mundo laboral en el que nos encontramos los objetivos de esta orientación han de ajustarse a la realidad presente de la sociedad (Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012). Nos referimos a la importancia de entrenar al alumnado en habilidades que le permitan afrontar cambios rápidos, así como a la posibilidad de enfrentarse a situaciones de movilidad laboral o tener que asumir pequeños riesgos profesionales y/o interpersonales y la importancia de la formación permanente.

Siguiendo con Sobrado, Fernández y Rodicio (2012), hablaremos a continuación de las diferentes áreas de intervención que existen en la orientación profesional en el contexto académico. Así pues, los aspectos a tratar son:

- Conocimiento de uno mismo, referido al conocimiento de aspectos personales importantes para lograr el éxito profesional. Proceso que favorecerá la reflexión personal y posterior toma de decisiones.
- Conocimiento del contexto próximo: proporcionando al alumnado comprensión acerca de los valores y comportamientos de su entorno, conocimiento sobre las ofertas educativas, alternativas ocupacionales y requerimientos formativos y ocupacionales según sus necesidades.
- Toma de decisiones: base esencial para las transiciones que ha de afrontar el alumno (a nivel educativo, personal y profesional). Dotando al alumno de autoconocimiento de habilidades y análisis de la información pertinente.
- Transiciones existentes en el ciclo vital de las personas: dotando al alumno de herramientas y estrategias que le permitan afrontar las situaciones de cambio, con madurez y responsabilidad.

La forma de intervención en estas áreas más habitual y que explican Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) es de manera grupal y a través del modelo de programas. A partir de programas de orientación académico y profesionales, definidos como acciones sistemáticas y planificadas que determinarán las intervenciones a realizar abordando temas como los comentados (autoconocimiento, toma de decisiones, madurez vocacional, transiciones a la vida activa, etc.)

Concluyendo con todo lo expuesto en líneas anteriores, lo que se trata de conseguir en los alumnos a través de esta orientación es que aprendan a trabajar y a emprender. Esta parte de la orientación la identifica Monge (2009) con la capacidad de aprender a hacer, aprender a desarrollar destrezas para la toma de decisiones, resolución de problemas y destrezas de pensamiento crítico, habilidad muy relacionada con la competencia personal: con habilidades personales o interpersonales combinadas con habilidades de trabajo y el conocimiento. Es decir, las relacionadas con cualidades comunicativas, sociales, de iniciativa, de trabajo en equipo y de resolución de

problemas. A través de este apoyo queremos conseguir que el alumno sea capaz de hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Es bueno iniciar desde temprana edad a los alumnos en proyectos cooperativos y potenciar relaciones estables y eficaces entre ellos.

➤ ORIENTACIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

En esta área se estudian los conocimientos, teorías y principios que facilitan el aprendizaje del alumno. Sanchiz (2008).

La orientación en esta área precisa de un análisis exhaustivo debido a los cambios que la sociedad actual está teniendo. La permanente evolución a la que se ven sometidos los contextos en los que las personas desarrollan sus tareas cotidianas, hace que la reflexión en torno a los aprendizajes se realice no solo sobre la pertinencia de los mismos, sino también desde su eficacia. (Grañeras, et al. 2009)

Tanto docentes como orientadores tienen una concepción acerca de lo que es o debe de ser el aprendizaje en un alumno, estas concepciones van cambiando con el paso del tiempo y vienen definidas por diferentes teorías del aprendizaje. Tal y como explican en Álvarez y Bisquerra (2012), el **enfoque constructivista** es el más adecuado para la aplicación en la escuela. Se trata de un enfoque que nace de la confluencia de la psicología de la educación, la psicología evolutiva y la cognitiva. Dota de gran importancia a la actividad constructiva del alumno en su propio aprendizaje y se insiste en el aprendizaje de estrategias en oposición al aprendizaje de contenidos. No se trata de adquirir información sino de saber gestionarla, organizarla, interpretarla y evocarla, se trata de aprender a aprender.

Boza et al (2001), a partir de Bisquerra y Álvarez (1996), citado en Grañeras, et al. (2009) propone una interesante clasificación sobre los **contenidos** a trabajar en esta área: estrategias de aprendizaje (habilidades cognitivas, de comunicación, de documentación, conductuales, para la planificación del estudio; desarrollo de la motivación de imagen positiva de sí mismos, de los valores de estudio, etc.), desarrollo de técnicas de trabajo intelectual (planificación, lectura, toma de apuntes, trabajos, exámenes, métodos de estudio), desarrollo de hábitos de trabajo y de estudio (motivación, hábitos, preparación mental, cuidado físico), programas para enseñar a pensar y evaluación (formativa, cualitativa, inicial, continua y final).

Por su parte, Sanchiz, (2008) especifica que para que la labor orientadora en esta área llegue a ser exitosa considera de vital importancia que esta actuación revierta en **todos los elementos del sistema educativo**, es decir, que toda la comunidad educativa esté involucrada y para ello el orientador deberá realizar un asesoramiento a varios niveles (institución, profesorado, alumnado, familias y entorno sociocomunitario). Además propone un asesoramiento en estrategias cognitivas y en las diferentes dificultades de aprendizaje que pueden aparecer entre el alumnado.

Al hilo de lo comentado, nos pararemos aquí para hablar de las **estrategias de aprendizaje**, siguiendo a Álvarez y Bisquera (2012). Para ellos optimizar el rendimiento académico es un objetivo primordial que está implícito en toda actividad relacionada con la educación. Tradicionalmente se ha hablado de métodos de estudio o técnicas de estudio. Actualmente y en el marco del constructivismo se ha pasado del método o la técnica a las estrategias. Es muy importante que los estudiantes conozcan estrategias que les puedan resultar útiles y les conduzcan a un aprendizaje autónomo.

La búsqueda de formas más eficientes de aprender es lo que se denomina estrategias de aprendizaje (Grañeras, et al. 2009). Una estrategia es una acción mental, consciente e intencional que puede activarse ante una situación problemática. Será pues, un conjunto de procedimientos empleados en una situación de aprendizaje, que facilitan la adquisición, almacenamiento y/o utilización de conocimientos. (Álvarez González, M. y Bisquera Alzina, R., 2012)

Siguiendo a Grañeras, et al. (2009) la utilización de estrategias de aprendizaje supone además de destrezas de ejecución, una continua **toma de decisiones**. La orientación, en su objetivo de conducir al alumnado a una progresiva autonomía de acuerdo con su edad y su contexto, contribuye también a formar a personas autónomas en sus aprendizajes. Así, el entrenamiento en estrategias de aprendizajes para la vida o, dicho de otra forma, de toma de decisiones, se convierte en un objetivo primordial.

Para terminar remarcar la idea que apuntan Grañeras, et al. (2009) quienes defienden que lo ideal es que estas estrategias técnicas e instrumentos se integren dentro del currículo del alumno, consiguiendo así un aprendizaje mucho más significativo para el alumnado porque le permite aplicar la estrategia en contextos reales. Será el profesorado el principal mediador y guía en el proceso de adquisición de las estrategias y el orientador será el asesor del proceso. Se sabe, que dentro de la labor orientadora de los procesos enseñanza y aprendizaje caben multitud de actuaciones educativas que en ocasiones se superponen con otros ámbitos como la **acción tutorial o la atención a la diversidad**.

A este último respecto, indicar que todos y cada uno de los alumnos tienen características propias y que les diferencian, todos son diversos y poseen entre otras cosas, su propio modo de aprender, por esto la metodología de enseñanza siempre ha de adaptarse a la diversidad de características que posee el alumnado. Este hecho nos lleva a la definición de los diferentes estilos de aprendizaje.

Álvarez y Bisquera (2012), indican que se trata de un constructo muy cercano a las estrategias de aprendizaje. Identifican el **estilo de aprendizaje** con la forma habitual y general en que una persona procesa la información. Es un rasgo consistente y estable en la forma que una persona atiende, percibe y piensa. Lo que distingue el estilo de aprendizaje de la estrategia es que el primero es un rasgo interno y la segunda se trata de un comportamiento observable.

Como señalan Alonso y Gállego (2003) citados en Álvarez y Bisquerra (2012) cuanto más conozca el propio alumno sobre su forma de aprender, mejor podrá organizar su proceso de aprendizaje de forma eficaz. Del análisis de los estilos de aprendizaje existentes, estos autores concluyen unas implicaciones interesantes y prácticas: al haber diferentes estilos de aprendizaje se necesitan múltiples enfoques de aplicación de programas de intervención, y por otro lado, diagnosticar los estilos de aprendizaje de los alumnos permite diseñar mejores programas de intervención.

➤ ORIENTACIÓN EN LA PREVENCIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Como se puede apreciar, la prevención y el desarrollo son parte de los principios básicos de la orientación educativa y así quedan recogidos y explicados en la primera parte de este trabajo. Por ello puede parecer redundante esta área, ya que como se sabe, son constructos que definen la forma de proceder en los demás ámbitos especificados y en la labor de orientadora en general. A riesgo de ser repetitivos, sabemos que estos ámbitos se encuentran tremendamente interconectados y a la vez que intervenimos en uno de ellos, en muchas ocasiones intervenimos en los demás.

Pero, tal y como especifican Álvarez y Bisquerra (2012), esta mención especial como ámbito es importante porque los contenidos que se trabajan en esta área son bien diferentes a los de las demás.

Siguiendo con Álvarez y Bisquerra (2012), es a través de la prevención cuando conseguimos actuar antes de que la dificultad o problema aparezca, o por lo menos se intenta mitigar los efectos de dicha dificultad. Existen tres tipos de prevención (primaria, secundaria y terciaria), cuya diferencia ya fue explicada en el apartado de introducción.

Por su parte, Sanchiz (2008), comentan que actualmente se insiste en la intervención desde la prevención y el desarrollo, no tanto desde la corrección e intervención paliativa o prevención terciaria. También definen el desarrollo como el proceso de cambio que experimenta un individuo, en este caso el alumnado, de forma permanente y que no se explican por factores únicamente de maduración. Este desarrollo conlleva crecimiento (cambios físicos), maduración (cambios que no se deben al entorno) y aprendizaje (cambios propiciados por el entorno).

Cambios todos ellos que comportan, como apuntan Álvarez y Bisquerra (2012), cambios en el individuo, referidos a la forma de pensar, percibir, sentir y relacionarse con los demás. En este punto me gustaría comentar la relación entre aprendizaje y desarrollo que estos autores explican cuando dicen que el aprendizaje puede ser un factor de desarrollo, es decir, que se trata de factores que se relacionan de forma interactiva y constructiva, aportando el aprendizaje al desarrollo y viceversa.

El desarrollo personal es el fin de la orientación y de la educación, tratando de lograr la madurez del individuo, así como un autoconcepto positivo. Se pretende ayudar al alumnado para que cubra necesidades como el autoconocimiento, ajuste a exigencias

y demandas de la sociedad, así como el desarrollo de sus potencialidades. A este respecto, tanto Álvarez y Bisquerra (2012) como Sanchiz (2008), proponen una serie de contenidos a tener en cuenta para trabajar con el alumnado. Tras el análisis y reflexión de sus propuestas he recogido todos ellos bajo el concepto de habilidades para la vida.

Entendidas estas habilidades como los comportamientos apropiados y responsables que se han de poner en marcha ante diferentes retos de la vida, posibilitando el enfrentamiento y solución de problemas en relación a dificultades familiares, personales, de ocio, en el trabajo y en la comunidad. Como dice la OMS citada en Sanchiz (2008), se trata de fomentar que el alumnado sea capaz de elegir modos de vida saludables y un bienestar físico, social y psicológico desarrollando capacidades como: toma de decisiones, pensamiento creativo, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación eficaz, control de emociones, control del estrés y la tensión, gestión emocional, etc.

Entre las habilidades para la vida también encontramos las planteadas por Álvarez y Bisquerra (2012) como es: el desarrollo de un autoconcepto y una autoestima óptimos que posibilitan una adecuada autoconfianza; y la convivencia positiva entre alumnos, fomentando el respeto, la escucha, la empatía, el dialogo, la asertividad, la solidaridad, la responsabilidad, etc. Por último, añadiremos las habilidades de autoconocimiento, de pensamiento y autocontrol que apunta Sanchiz (2008).

Por otro lado, la UNESCO citada en Sanchiz (2008), propone actuaciones bajo la etiqueta de educación de calidad, encaminadas a promover el desarrollo de habilidades para la vida. Entre las destrezas que consideran importantes encontramos algunas ya nombradas y otras nuevas: habilidades de pensamiento crítico y creativo, comunicación oral y escrita, colaboración y cooperación, gestión de conflictos, toma de decisiones, resolución de problemas y planificación, utilización adecuada de TICs y una ciudadanía activa. Además la UNESCO al igual que Monge (2009) agrupa estas habilidades en diferentes áreas que considero muy interesantes:

- Aprender a conocer
- Aprender a ser persona
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a hacer

Las habilidades para la vida que cada persona necesita en cada situación varía enormemente debido a los diferentes contextos, tipos de actividad, culturas, etc. Por ello resulta difícil encontrar una lista de habilidades definitiva, pero bajo este agrupamiento se consigue definir y clasificar ciertas habilidades cognitivas, personales e interpersonales, especialmente importantes de trabajar en la educación de hoy en día.

Respecto a estos agrupamientos de habilidades me gustaría desarrollar más detalladamente la clasificación de áreas de actuación que propone el documento publicado por el MEC (1992), citado en Santana (2003) ya que me resulta más

interesante y completa. Las diferentes explicaciones de los agrupamientos han sido elaboradas a partir de la lectura en Santana (2003).

- Enseñar a pensar y aprender. El fin último de aprender a pensar es aprender a aprender. Esta habilidad ha de desarrollarse a través de las distintas experiencias de aprendizaje y supone la adquisición de estrategias como planificar, evaluar, revisar, examinar las diferentes actuaciones, etc. Se trata de adquirir herramientas que nos permitan manejar y utilizar la información, que nos faciliten la adquisición y asimilación de contenidos. Estos procedimientos son secuencias integradas que podrán hacer uso de diferentes técnicas de estudio, pero estas técnicas no son por si solas las herramientas para aprender a aprender. Es importante hacer hincapié en los procesos y no tanto en los productos del aprendizaje. Se trata de fomentar en el alumnado un pensamiento hábil, es decir, que sean capaces de aplicar el conocimiento de forma eficaz. A través de este aprendizaje, el alumnado se conformará una personalidad con iniciativa, en lugar de limitarse a repetir conocimientos.
- Enseñar a ser persona. Se refiere al hecho de acompañar al alumnado en la formación de su identidad personal, es decir, de una imagen corporal, de una autoestima, un concepto de sí mismo y desarrollo del yo. En esta construcción de identidad juegan un papel importante los modelos y referentes personales del alumnado.
- Enseñar a convivir. En la escuela los alumnos practican y aprenden las diferentes formas que existen y que tienen para comunicarse y relacionarse. Aprenden a cooperar, a ser solidarios, a respetarse, etc. El alumnado en el centro escolar no debería perder nunca su identidad, incluida la identidad cultural, lo que lleva a aprender a convivir con personas muy diversas.
- Enseñar a comportarse. Adaptarse a la ida, al medio y a las circunstancias ha de ser una habilidad básica para sobrevivir y vivir con cierta calidad de vida. La escuela ha de ser un espacio en el que se puedan trabajar ante problemas de inadaptación e incluso anticiparse a ellos.
- Enseñar a tomar decisiones. Se trata de acompañar al alumnado haciéndole consciente de sus procesos cognitivos, afectivos, valorativos y de motivación. Ayudándole a conocer la información precisa y disponible para la toma de decisiones, acerca de las alternativas existentes, dotándole de las capacidades necesarias para manejar la información y realizar una elección óptima.

➤ ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESCUELA INCLUSIVA

Realizando un compendio de la información recogida en Grañeras, et al. (2009) y Álvarez y Bisquerra (2012), a continuación se explica un breve recorrido histórico del concepto de atención a la diversidad. Dicho concepto como tal no aparece hasta los años noventa. Con anterioridad a los años sesenta la diversidad estaba muy vinculada a la educación especial y a una visión muy segregacionista. Es a partir de los años sesenta

cuando se empieza a hablar de **normalización** de las personas con necesidades educativas especiales, facilitando su integración en centros escolares ordinarios. En la década de los ochenta aparece el concepto de **escuela comprensiva**, referida a la voluntad de promover una escuela común a todas las personas, mediante ofertas variadas, básicas, polivalentes y diversas en un mismo marco escolar, tratando de evitar la segregación del alumnado. Finalmente es en los años noventa cuando aparece el concepto de **atención a la diversidad**, con el claro objetivo de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Apareciendo a su vez el concepto de **educación inclusiva**. Conceptos en los que ahondaremos a lo largo de este apartado.

Siguiendo a López Melero (2007), citado en Sobrado, Fernández y Rodicio (2012), es de vital importancia entender el cambio de paradigma que ha surgido a lo largo de todos estos años: **de un modelo compensatorio-deficitario a otro educativo-competencial**. O lo que es lo mismo, como dicen en Álvarez y Bisquerra (2012), se trata de cambiar la perspectiva: de una perspectiva centrada en el déficit a una perspectiva centrada en la necesidad.

En el primer caso, nos estamos refiriendo a un modelo de intervención clínico, tradicional, remedial, reactivo y centrado en el diagnóstico, y así lo definen Álvarez y Bisquerra (2012). Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) añaden que desde esta perspectiva la diversidad es un problema a solucionar, dónde solo se atiende a los déficits de estos alumnos y su intervención se realiza desde agentes externos al centro escolar. Por su parte, Martín y Mauri (2011) añaden que las dificultades de ciertos alumnos se deben a causas internas propias, son alumnos más vulnerables, que necesitan de una atención profesional especializada, reduciendo la responsabilidad del profesorado sobre la educación de estos alumnos al mínimo, lo que provocaba una segregación en el alumnado.

En el segundo caso, tanto en el paradigma educativo-competencial como desde la perspectiva de la necesidad, tal y como explican Sobrado, Fernández y Rodicio (2012), se sustentan en la consideración de la escuela como un sistema organizado y de respeto a la diversidad. La diversidad es considerada como fuente de riqueza que aporta oportunidades de aprendizaje, incluyendo a todos y cada uno de los individuos del alumnado, considerando responsabilidad de los docentes esta intervención, sustentados y asesorados por los profesionales de la orientación. Siguiendo de nuevo a Álvarez y Bisquerra (2012), bajo esta perspectiva se aprecia la necesidad de realizar cambios y mejoras en la institución educativa, fomentando una educación de calidad para todos.

Por su parte Martín y Mauri (2011) denomina a esta perspectiva, como inclusiva o perspectiva del derecho, coincidente con los principios de los modelos sociales y de vida independiente referidos a la atención de personas con discapacidad. Tiene como meta una escolarización de calidad y para todos los alumnos. Como se podrá deducir, es este paradigma y perspectiva la que actualmente gobierna el quehacer diario de la educación y sobre la que vamos a desarrollar el resto del apartado.

La **diversidad** puede definirse de diferentes maneras, Sanchiz (2008), explica que la diversidad es una cualidad intrínseca al ser humano y cada uno de nosotros somos únicos, diferentes e irrepetibles. Cada persona tiene un modo especial de pensar, sentir y de actuar, independientemente, que desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Sanchiz (2008) resalta la definición dada por Porras, (1998, pp. 23-24):

“La diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”. “Aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor”

He elegido esta definición porque considero importantes varias ideas que menciona y que de tenerlas en cuenta e integrarlas de forma óptima, el profesional de la orientación estará preparado para dar una respuesta educativa de calidad ante su alumnado. Me resulta interesante que la diversidad sea algo intrínseco a la persona y algo de lo que enriquecerse todos en el centro escolar. No se trata, por tanto, de una cualidad negativa, sino más bien beneficiosa para todos. Nadie se encuentra por debajo de nadie, todos somos diferentes y con nuestras diversidades creamos el contexto del centro escolar y de ello aprendemos y con ello crecemos todos.

Si definimos la **atención a la diversidad** desde una perspectiva más centrada en la escuela, siguiendo a Álvarez y Bisquerra (2012) implica conocer bien al alumnado (sus capacidades, necesidades, limitaciones, gustos, etc.) y adaptar las formas de enseñanza a la individualidad de los mismos. La atención a la diversidad implica fijarse en las características peculiares de cada alumno, en lo que cada uno puede hacer, en sus capacidades, y no solo en sus limitaciones.

Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) definen la **inclusividad** como la atención que todos los alumnos deben de recibir sea cual fuere su situación, en relación a los procesos de enseñanza- aprendizaje. Dicen que la diferencia y diversidad es un estímulo positivo para el aprendizaje del alumnado y los profesionales, que se ha de aprender a convivir con ella y de ella.

De este modo, cuando se habla de atención a la diversidad trae de la mano el concepto de educación inclusiva. Martín y Mauri (2011) al igual que Álvarez y Bisquerra (2012) señalan que ambos conceptos comparten finalidad: construir una educación de calidad para todo el alumnado. Estos autores junto con Echeita y Cuevas (2011) citados en Álvarez y Bisquerra (2012), coinciden en señalar que la educación inclusiva tiene como objeto conseguir que todo el alumnado se sienta incluido, reconocido y valorado por sus grupos de referencia (familia, escuela, trabajo, sociedad, etc.), así como seguros entre sus iguales.

Además nos hablan de un concepto que me resulta interesante, que es el de **participación**. Entendido como una forma de atender e intervenir con los alumnos, fomentando una actitud proactiva de estos hacia y con sus compañeros. No se trata de una acción pasiva, como puede entenderse bajo el concepto de integración, sino de un proceso activo por todos los agentes involucrados. Si todos participamos, todos somos responsables y eficaces en el proceso.

Por otro lado, Grañeras, et al. (2009), en relación al ámbito de la atención a la diversidad, indican que se trata de un ámbito prioritario de la orientación y que por ello ha de involucrarse todo el equipo de profesionales del centro, lo que conlleva una estructuración del centro a nivel funcional y organizativo característico. Es importante que existan equipos directivos comprometidos, así como una buena atención a la gestión de recursos del centro. Sanchiz (2008) indica que el sistema educativo debe de realizar un cambio desde sus bases, afectando a la organización y desarrollo del proceso educativo en las aulas. Las iniciativas que propone son: asumir que los alumnos aprenden a ritmos y de modos diferentes, que estas adaptaciones afectan a diferentes contextos del centro (organización, curriculum, método pedagógico), que se ha de planificar de forma individual, potenciando el trabajo colaborativo y fomentando el trabajo de habilidades de confianza, comunicación, liderazgo y resolución de conflictos en el alumnado. Se ha de llevar un seguimiento del progreso del alumnado y las actuaciones han de ser un producto del trabajo en equipo entre los profesionales del centro, estudiantes, familia y comunidad.

Estas características referidas al **cambio** que es necesario por parte de toda la comunidad educativa queda muy bien reflejado en las palabras de López Urquizar y Sola (2007), citados en Sobrado, Fernández y Rodicio (2012, p 117):

“Los destinatarios de la Orientación Educativa son todos los alumnos, ya que en cualquier momento pueden estar, en mayor o menor grado, en una situación que requiera una atención específica en su propio contexto. Para cumplir este objetivo, se precisa que el profesorado esté formado para la acción tutorial y función tutorial, ya que las estrategias de intervención en el aula serán un elemento primordial para atender a la diversidad”.

Como ya he comentado en alguna ocasión, se trata de un ámbito íntimamente relacionado con los demás, ninguno conforma un área aislada. Tal y como explican en Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) cuando ponen de ejemplo que para desarrollar el plan de orientación académica y profesional de un instituto es necesario tener en cuenta el plan de atención a la diversidad, ya que se tratan de programas complementarios. Por su parte, Sanchiz (2008) apunta que se tendrá en cuenta la diversidad tanto cuando atendamos al desarrollo académico como cuando orientemos para el desarrollo profesional o personal del alumno. Al igual que Álvarez y Bisquerra (2012) cuando indican que es posible que se plantee un programa de intervención profesional para un alumno con necesidades educativas especiales, donde el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo sea un componente importante para su desarrollo humano.

Por último, me gustaría añadir algunas reflexiones motivadas por la lectura de Monge (2009), en uno de sus artículos sobre la orientación educativa. En este manual la autora hace hincapié en el hecho de que **una educación de calidad hace referencia a una educación que prepare a los alumnos para la vida, haciéndose necesario un currículo flexible que permita dar respuesta a la diversidad y singularidad de los alumnos que existen**. Proclama una escuela inclusiva, integradora y flexible que tenga en cuenta las individualidades y permita desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades educativas de los estudiantes, haciéndoles crecer como personas en el respeto de las diferencias. Esta idea considero que debería identificar a un buen orientador, ya que es importantísimo trabajar con los alumnos bajo estas premisas. Debemos aprovechar la diversidad para aprender valores tan positivos como la tolerancia, el respeto, el no juicio y enriquecernos de las experiencias que la diversidad nos aporta.

A modo de conclusión y reflexión personal sobre los ámbitos de intervención en orientación educativa, diré que el objeto de la intervención en cada uno de los ámbitos en concreto y en todos ellos de manera global es formar personas autónomas en todos los aspectos de la vida. Formar alumnos para que sepan y tenga acceso a herramientas de calidad en cada etapa de su desarrollo, con la finalidad de que puedan conseguir las metas personales y profesionales que se propongan. No solo se habla aquí de herramientas prácticas, sino también de valores y conocimientos útiles que pueda guiar al alumno en la toma de decisiones a lo largo de su vida. En definitiva acompañar al alumno en su desarrollo integral. Para conseguir esto, es importante tener en cuenta en todo momento las necesidades que cada uno de los alumnos presentan y poder intervenir siempre desde una perspectiva de no juicio, abierta y tolerante, basada en la individualidad y las necesidades personales, es decir, teniendo en cuenta la diversidad.

Teniendo en cuenta las funciones del orientador, los modelos de orientación, y los ámbitos de actuación descritos, a continuación, en la segunda parte del trabajo se presenta una justificación y reflexión crítica sobre dos trabajos que podrían integrarse como parte de la función orientadora. Uno de ellos se englobaría dentro del ámbito de la acción tutorial, dirigido a prevenir el desarrollo de trastornos de conducta alimentaria en adolescentes, mientras que el otro lo englobaríamos dentro de la atención a la diversidad ya que se trata de un programa de intervención con un alumno que presenta trastorno del espectro autista y trastorno de conducta asociado en un centro de educación especial.

3. JUSTIFICACIÓN

Para la realización de este trabajo fin de máster he escogido dos trabajos realizados durante el mismo. La selección realizada responde a la inquietud por mostrar la amplitud de labores y variedad de objetivos y aspectos a considerar que existen dentro del campo de la orientación en los centros escolares. Dicha labor varía en función de muchos aspectos (explicados con detalle en el apartado anterior), tales como: los agentes implicados, el modelo de intervención empleado o los ámbitos de intervención a los que se refiere, los principios básicos que subyacen a las intervenciones llevadas a cabo, los objetivos específicos planteados, etc.

Las dos actividades reflejan parte de esta versatilidad con la que debe de contar la figura del orientador. Al mismo tiempo la realización de este trabajo me ha servido para darme cuenta de cómo el desarrollo de la labor de orientación educativa conlleva estar altamente preparada y continuamente informada y formada sobre muchos temas.

La primera actividad que se presenta (Anexo I) consiste en una propuesta de programa para la prevención de trastornos de conducta alimentaria en alumnos de 1º y 2º de la ESO, en un instituto. Se propone para las horas de tutoría, con diferentes actividades a realizar por el tutor con el grupo, contemplando que las mismas fueran propuestas y elaboradas por el tutor con el asesoramiento del orientador.

La segunda actividad (Anexo II) es una propuesta muy diferente, se trata de un “estudio de caso” de un alumno escolarizado en un centro de educación especial, que presenta trastorno del espectro autista con discapacidad intelectual grave y problemas de conducta asociados. Es un caso real y en la actividad se describen las características del mismo y el correspondiente programa de intervención, tanto para el aula como para el centro en general y las familias. El objetivo principal es prevenir la aparición de conductas disruptivas en el alumno así como mejorar su calidad de vida e inclusión en la sociedad.

La temática de ambas actividades la considero interesantes para la formación de cualquier orientador. Los trastornos de conducta alimentaria y los trastornos de espectro autista son dificultades muy diferentes pero ambas las podemos encontrar con facilidad en cualquier instituto. Los trastornos de conducta alimentaria tienen una alta incidencia en la población adolescente y cada vez de forma más temprana (Peláez, Labrador y Raich, 2006). Por otro lado, según datos de Autismo Europa (2012) la incidencia de niños diagnosticados con trastorno del espectro autista en los últimos años, ha aumentado considerablemente. Así pues, un orientador debe ser consciente de la posibilidad de encontrar estas dificultades entre el alumnado.

A continuación se detalla una descripción exhaustiva y una justificación concreta de la importancia de cada una de estas propuestas.

3.1 PROPUESTA I. PREVENCIÓN EN TRASTORNOS DE CONDUCTA ALIMENTARIA PARA SECUNDARIA.

3.1.1 DESCRIPCIÓN

Esta primera propuesta, disponible en el anexo I, fue un trabajo que elaboré en grupo, para la asignatura “interacción y convivencia en el aula” del primer cuatrimestre, concretamente cuando tratábamos el tema de la acción tutorial.

En la actividad se realiza un recorrido por las diferentes características que definen a las personas que padecen algún trastorno de la conducta alimentaria, según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Al mismo tiempo que se realiza una reflexión sobre las diferentes causas que puedan influir en la aparición de estos trastornos en la población, se concientiza del riesgo de aparición que existe entre los jóvenes a través de la aportación de datos sobre prevalencia e incidencia en la sociedad actual y se desarrolla un programa de intervención preventiva en alumnos de 12 a 14 años (1º y 2º de la E.S.O.).

El programa de prevención en trastornos de la conducta alimentaria que muestro en esta propuesta se plantea para que la desarrolle el docente/tutor del aula en las horas de tutoría. Se propone su elaboración por parte del tutor asesorado por el departamento de orientación y será un programa que quedaría recogido en el plan de acción tutorial del centro.

A continuación se muestra una tabla en la que se recogen las principales características de esta propuesta I.

Tabla 2. *Resumen de la propuesta I*

PROPUESTA I: PROGRAMA DE PREVENCIÓN EN TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA EN SECUNDARIA	
OBJETIVOS DE LA PROPUESTA I	Presentar y definir los diferentes tipos de trastornos de conducta alimentaria que existen y que se recogen en el DSM 5 (APA, 2013).
	Informar de la epidemiología de los trastornos.
	Explicar los diferentes modelos etiológicos que existen sobre estos trastornos.
	Relacionar el papel del orientador y el departamento de orientación de un centro escolar con la prevención de estos trastornos.
	Demostrar la importancia de la coordinación y colaboración entre docentes y departamento de orientación en beneficio del alumnado.
	Mostrar la labor de detección y prevención de dificultades desde la orientación.

ESTRUCTURA	DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Promover un estilo de vida sana, facilitando hábitos saludables en la alimentación y el ejercicio. - Fomentar un pensamiento crítico ante los cánones de belleza socialmente aceptados. - Incentivar la creación de factores de protección ante los trastornos de conducta alimentaria (mejora de autoestima, control de impulsos, educación emocional, resolución de conflictos, aceptación de la diversidad, fuertes habilidades comunicativas, etc.) - Crear un instrumento de trabajo para profesionales de la educación que les prevea de herramientas para trabajar la prevención de estos trastornos con el alumnado.
	DESTINATARIOS	Alumnos y alumnas de 1º y 2º de la E.S.O (de 12 a 14 años)
	CONTEXTO	En un instituto de secundaria, de un barrio joven de reciente formación.
	RECURSOS	El aula, el tutor, material escolar y el departamento de orientación.
	Introducción	Se presenta la propuesta del trabajo, comentando sus partes y se otorga de importancia a la prevención de éstos trastornos en educación.
	Justificación teórica	Con diferentes autores y manuales se define lo qué es un trastorno de conducta alimentaria, los diferentes tipos que existen y las características que precisan cada uno de ellos. Se aportan datos sobre la epidemiología y se explican los diferentes modelos teóricos etiológicos que existen. Además se especifica la tarea que tienen los departamentos de orientación en los centros para la prevención de estos trastornos, así como la importancia del plan de acción tutorial en esta labor y los objetivos que son esenciales de trabajar con el alumnado para prevenir estos trastornos a ciertas edades.
	Contexto	Definición del centro escolar en el que se desarrolla el programa, especificando las características de éste y del barrio en el que se encuentra.
	Fundamentación legal	Se realiza una revisión legal sobre la labor del departamento de orientación en la etapa de secundaria y que lo relaciona con la provisión de programas de prevención primaria como el que se presenta en la propuesta. Asimismo se realiza un recorrido legal sobre los principios, fines y objetivos de la educación, así como la importancia de la tutoría y del papel de la orientación en la prevención primaria dentro de los centros escolares.

Plan de intervención

En esta parte de la propuesta se especifican las características más concretas del alumnado, así como la metodología utilizada y en la que se basa el programa (aprendizaje constructivo y significativo, actitud activa, participativa y trabajo cooperativo). Además se detallan las trece sesiones de acción tutorial programadas, divididas en cuatro grandes bloques según los contenidos a tratar. El programa está distribuido en doce sesiones de 50 minutos, impartidas una vez por semana en el aula y una sesión de 60 minutos impartida en el salón de actos del centro, con las familias. Cada sesión se encuentra detallada con el título de la actividad, una breve descripción, la especificación de los recursos materiales y personales que se van a utilizar, la temporalización, los objetivos y la explicación de la actividad a realizar.

Conclusiones y bibliografía

Se plasman las ideas surgidas tras la elaboración de la propuesta sobre los trastornos de la conducta alimentaria y su prevención.

- Importancia de potenciar los factores protectores en el alumnado, así como proveer de un apoyo social beneficioso para su desarrollo (red de amistades consistente y convivencia con familiares emocionalmente estables).
- Ser conscientes de la importancia que el trabajo preventivo en el centro educativo tiene para el adecuado desarrollo integral del alumnado.
- Importancia de la detección precoz en la evolución de los trastornos de conducta alimentaria.

Se recogen las diferentes fuentes bibliográficas de las que se ha hecho uso para desarrollar la propuesta.

Para terminar especificaré en la siguiente tabla, las características del plan de intervención propuesto en el programa de prevención primaria de trastornos de la conducta alimentaria. Detallando las sesiones con el título, los objetivos, los contenidos, y la descripción de cada una de ellas. Además las sesiones se agrupan en cuatro grandes bloques que comparten contenidos de trabajo y que he identificado según colores (Rojo para el bloque 0 referido al trabajo de valoración y evaluación del alumnado; Azul para el bloque 1 referido al trabajo con factores socioculturales; Verde para el bloque 2 que delimita las sesiones donde trabajar los factores protectores y; el color morado para el bloque 3 referido a la labor desarrollada con las familias). Para la elaboración de estas sesiones nos basamos en la información recogida de las siguientes fuentes: Grañeras, et al. (2009), Caballero et al. (2001), Ruiz, (1999) y Gómez del Barrio, et al. (2008).

Tabla 3. Plan de intervención para la prevención de trastornos de la conducta alimentaria.

TÍTULO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN
SESIÓN 1 CONTROL - EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Definir una línea base • Conocer percepciones sobre alimentación, hábitos saludables y medios de comunicación. 	Línea base, conocimientos y actitudes previas.	<p>Realización de los siguientes cuestionarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de conocimientos en nutrición de Ruiz (1999) • Escala Eating Attitudes Test, EAT-26 de Garner y Garkinkel. • Escala de satisfacción corporal de Gismero (1996) • Coloquio final
SESIÓN 2 y 3 ALIMENTOS SANOS Y NO SANOS	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir tipos de nutrientes. • Conocer necesidades nutritivas según edad. • Conocer qué es una dieta saludable. 	Nutrición, menús y alimentos: sanos, perjudiciales y no nutritivos	<p>Presentación de una tabla con tres columnas: alimentos sanos, perjudiciales y no nutritivos. Lluvia de ideas. Explicación de los siete grandes grupos de alimentos que existen. Comparativa de lo adecuado y su alimentación propia. Explicación de tipos de nutrientes. Cálculo de nutrientes propios de ese día. En grupo elaboración de un menú sano.</p>
SESIÓN 4 LOS BENEFICIOS DEL DEPORTE	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los procesos neurológicos implicados en el deporte. • Experimentar y reflexionar sobre los beneficios del deporte en el estado de ánimo. • Relacionar deporte y vida saludable 	Deporte, satisfacción, procesos neurológicos, estado de ánimo	<p>Realización de un cuestionario evaluativo, del estado de ánimo y actitud en ese momento. Invitación a jugar un partido del deporte elegido. Al terminar se vuelven a analizar los cuestionarios todos juntos, recalando los cambios beneficiosos en cada uno y se comentarán los cambios neurológicos que produce el deporte.</p>

SESIÓN 7 SOMOS CRÍTICOS. LA INFLUENCIA MEDIÁTICA EN NUESTRA VIDA	SESIÓN 6 SOMOS CRÍTICOS. LA VARIABILIDAD DE LOS CANONES DE BELLEZA A LO LARGO DE LA HISTORIA	SESIÓN 5 USOS DE LA ALIMENTACIÓN. EL CONCURSO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la influencia de los medios de comunicación en nuestras vidas. • Construir una crítica ante ciertos estímulos. • Fomentar el estado de alerta ante la influencia mediática. • Desarrollar la empatía • Desarrollar las habilidades escénicas/creativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar una actitud crítica • Reflexión sobre la variabilidad de los canones de belleza a lo largo del tiempo. • Construir ideas propias acerca del concepto de belleza • Fomentar el dialogo y la discusión entre compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la relación entre estados de ánimo y comida
Imagen corporal, anuncio mediático e influencia mediática	Prejuicios, belleza, canones, variabilidad de canones, modas, culturas y subjetividad.	Proteínas, vitaminas, alimentos calóricos y saludables, el peligro de las dietas, beneficios del agua al organismo, estrés, estados de ánimo y alimentación.
En grupos pequeños deberán buscar en la revista que les demos anuncios que utilicen el cuerpo humano para vender un producto. Comentario en pequeño grupo y posterior puesta en común todo el grupo- clase.	Dibujo de la figura humana propia, reparto aleatorio de estos dibujos. Análisis y reflexión sobre el dibujo que cada uno tiene. Comparación con imágenes estándar y comentario de diferencias. Recorrido por los diferentes estándares de belleza en el tiempo. Reflexión final.	Juego de preguntas en grupo de cinco. Las preguntas son “falsos mitos” sobre la alimentación. Se comentaran las respuestas entre todos, invitando a la reflexión.
Elección de un anuncio de televisión que utilice el cuerpo humano para vender un producto y lo escenifiquen y dramatizen juntos. Reflexión conjunta final.		

SESIÓN 8 ESTAS SON MIS CUALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el auto-concepto y la autoestima. • Desarrollar la habilidad de búsqueda y reflexión de cualidades en uno mismo • Fomentar la auto-introspección. 	<p>Imagen propia, cualidades positivas, logro, vida propia y objetivos vitales.</p>	<p>Cada uno dirá en voz alta una cualidad física o psicológica que le guste de sí mismo (varias rondas). Escribir en un papel, los logros de su vida y las cualidades físicas y/o mentales que poseen. Puesta en común de emociones y reflexiones.</p>
SESIÓN 9 ASÍ ME VEN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los cuerpos propios. • Dar y recibir aprecio. • Fomentar la confianza y la comunicación en el grupo. • Mejorar el auto-concepto y la autoestima. • Aprender a valorar a los compañeros. • Desarrollar la creatividad. 	<p>Autoconcepto, comunicación verbal y no verbal. Emociones y sentimientos. Asertividad, empatía, retroalimentación y cualidades propias.</p>	<p>Dibujo de la silueta propia a tamaño real, se colgaran de la pared. Irán pasando todos por cada una de las siluetas y escribirán adjetivos positivos que la silueta o el compañero en cuestión les suscite.</p> <p>En grupo, dirán cualidades físicas y positivas del compañero de la derecha y cualidades psíquicas y positivas del de la izquierda. Reflexión final.</p>
SESIÓN 10 ASÍ SOY YO	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la auto observación y auto reflexión. • Aceptar y sentirse bien identificando los defectos de uno mismo. • Conocer la importancia de la autoestima en la creación de una identidad propia. 	<p>Autoestima, factores potenciadores y no. Crítica constructiva, identidad propia, convivencia, defectos y virtudes.</p>	<p>En un folio harán una descripción propia de las características físicas, relacionales, de personalidad, etc. que les definen. Posteriormente describirán de la misma forma a un compañero. Puesta en común y reflexión en grupo.</p>
SESIÓN 11 MEDIDAS POST PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el impacto del programa en el alumnado. • Proponer mejoras. • Detectar cambios de actitud positivos y/o negativos en el alumnado. 	<p>Datos fiables, comparación de actitudes y valoración del programa.</p>	<p>Repetición de cuestionarios de la sesión 1. Evaluación, análisis y reflexión en grupo sobre lo aprendido durante las sesiones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Formar e informar a los padres. • Ofrecer espacio y tiempo a familias para hablar, expresar dudas y compartir experiencias. • Mostrar al equipo docente disponible y receptivo. 	<p>Trastornos de la conducta alimentaria, factores predisponentes, precipitantes y mantenedores. Sobreprotección, comunicación, afectividad, valores, control de medios de comunicación, y alimentación.</p>	<p>Formación e información sobre los trastornos de la conducta alimentaria, con datos, conceptos clave, definiciones, etc.</p> <p>Dinámica: en grupos pequeños reflexión y comentario sobre ciertas preguntas clave relacionadas con la educación de sus hijos.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.1.2 JUSTIFICACIÓN. IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTE TIPO DE PROPUESTAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Previo a justificar la importancia de abordar esta problemática en las aulas y desarrollar actuaciones educativas en esta línea, es necesario clarificar a nivel conceptual que entendemos por trastornos de conducta alimentaria.

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5 (APA, 2013), los trastornos de conducta alimentaria se refieren a ocho tipos de trastornos: pica, trastorno de rumiación, trastorno de evitación / restricción de la ingestión de alimentos, anorexia nerviosa, bulimia nerviosa, trastorno de atracones, otro trastorno de la conducta alimentaria o de la ingesta de alimentos especificados y trastorno de la conducta alimentaria o de la ingesta de alimentos no especificados.

Siguiendo con la información aportada por el DSM-5 (APA, 2013), definiré a continuación algunos de estos trastornos (frecuentes entre la población adolescente). La anorexia nerviosa se refiere a la restricción de la ingesta energética que conlleva un peso corporal significativamente bajo, miedo intenso a ganar peso o a engordar y la alteración en la percepción que uno realiza de su peso o constitución corporal.

Por otro lado, una persona que padezca bulimia nerviosa presentará episodios recurrentes de atracones, referidos a la ingestión de gran cantidad de alimentos en un corto periodo de tiempo junto con sensación de falta de control, comportamientos compensatorios inapropiados para evitar ganar peso (tales como provocarse el vómito, ayuno, ejercicio excesivo y/o uso inadecuado de laxantes, diuréticos u otros medicamentos.). Estas conductas han de manifestarse con cierta frecuencia y existir una autoevaluación influida por la constitución corporal y el peso.

El trastorno de evitación o de restricción de la ingestión de alimentos es otro de los trastornos de la conducta alimentaria de interés. Se refiere al fracaso persistente en cumplir las adecuadas necesidades nutritivas y/o energéticas que una persona precisa y que se manifiesta en una pérdida de peso o deficiencia nutritiva significativa, una

dependencia de la alimentación por vía oral, así como la interferencia importante en el funcionamiento psicosocial del individuo.

Por último, el trastorno por atracones se caracteriza por la presencia recurrente de atracones asociados a tres o más de los siguientes hechos: comer más rápido de lo normal, comer hasta sentirse mal, comer demasiada cantidad sin hambre, comer solo por vergüenza a que la gente vea la cantidad que tiene y/o sentirse posteriormente disgustado, deprimido o muy avergonzado. Además el individuo manifiesta malestar intenso tras los atracones y con una frecuencia característica.

Los trastornos de conducta alimentaria se han convertido en una de las tres enfermedades crónicas más frecuentes entre adolescentes y jóvenes, datos que indica la Asociación Española de Pediatría, citada en Madruga, Leis y Lambruschini (2009). Estos autores indican que la prevalencia de los trastornos de anorexia nerviosa y bulimia nerviosa entre la población occidental es del 4'1% - 6'41% y del 3% para trastorno de la conducta alimentaria no especificado

Datos que resultan más que inquietantes si lo relacionamos con el hecho de que, como ya sabemos, se tratan de trastornos muy duraderos en el tiempo, difíciles de detectar, que plantean dificultades de tratamiento. Además conllevan repercusiones muy negativas y destructivas en la vida del individuo que la padece (consecuencias muy complejas a nivel físico, psicológico y social).

A la luz de los datos y siguiendo a Peláez, Labrador y Raich (2006) sabemos que en las últimas décadas el número de nuevos casos de trastornos de la conducta alimentaria ha sufrido un aumento considerable entre la población occidental y adolescente. Gómez del Barrio, et al. (2008) indican que este hecho ha provocado que en el ámbito educativo se estén llevando a cabo programas de detección precoz e intervención, ya no es un tema que se aborde solo desde el ámbito sanitario. El objetivo principal ha de ser frenar la aparición de casos nuevos y ha de realizarse desde todos los ámbitos necesarios. De aquí la necesidad de plantear programas de prevención en la escuela, como el presentado en la propuesta I.

Buscando en la literatura posibles causas de los trastornos de la conducta alimentaria, encontramos autores, como son Lambruschini y Leis (2002) y Ruiz (1999), que otorgan un peso muy fuerte en la influencia de los factores socioculturales. Concretamente, Ruiz (1999) explica que un elemento potente y muy influyente en el desarrollo de los adolescentes de hoy en día son los medios de comunicación. Como se puede apreciar en la propuesta presentada, es en estos factores sobre los que se plantea buena parte del programa.

Por su parte Lambruschini y Leis (2002), dicen que el uso de programas de prevención generales, centrados en crear alarma social y basados exclusivamente en la crítica de las dietas y el mal uso de métodos relacionados con la pérdida de peso, no resultan beneficiosos para la prevención sino que consiguen el efecto contrario al deseado. Otro ejemplo a este respecto lo pone Ruiz (1999) cuando dice que un

programa de prevención o los medios de comunicación no debe de ceñirse a informar sobre los trastornos sin tratar de cambiar actitudes ni implicar a la población. Puede resultar altamente contraproducente mostrar una imagen de la anorexia nerviosa como algo atractivo y la enfermedad de moda.

Analizando los datos aportados podemos concluir que es de gran importancia el trabajo desde los centros escolares para prevenir la aparición de estos trastornos, tratando de reducir o eliminar los factores de riesgo. Además se debe de programar la intervención con el objetivo de conseguir la implicación real y activa del alumnado, consiguiendo cambios de actitud y pensamiento crítico. Es decir, no cometer el error de quedarnos en el simple hecho de una transmisión de información.

Algunos autores (López, García, Migallón, Pérez, Ruiz y Vázquez 1999; Lambruschini, et al. 2001; Gómez del Barrio, et al 2008; Ruiz, 1999; Penna, Sánchez y Robledo, 2009) coinciden en indicar ciertos contenidos necesarios en un programa de prevención de trastornos de conducta alimentaria, los cuales se tuvieron en cuenta para la elaboración del programa propuesto en el anexo I. Concretamente, los contenidos son los siguientes: educación nutricional saludable, trabajo de la autoestima, fomentar la iniciativa personal y la asertividad para afrontar posibles dificultades sociales.

En relación a la importancia que tiene el orientador y el departamento de orientación de un centro escolar en la elaboración de programas de prevención como el propuesto, encontramos algunas funciones que dejan constancia de ello. La Dirección General de Desarrollo Curricular (2006) apunta varias funciones interesantes, entre ellas destaco las que son relevantes y relacionadas con el programa de prevención propuesto.

La función de promover acciones y programas que aseguren la salud física y mental del alumnado así como la de impulsar procesos y estrategias que ayuden al alumnado a consolidar una autoestima positiva se encuentran recogidas en el programa propuesto, cuando se proponen actividades que fomentan la aparición de herramientas en resolución de conflictos, así como el desarrollo de un pensamiento crítico.

Por último y quizás de una forma más sutil también encontramos la función de mantener una comunicación constante entre todos los integrantes de la comunidad educativa que permita descubrir las necesidades individuales y grupales del alumnado, ya que sin esta comunicación constante no sería posible desarrollar estos programas de interés para el alumnado.

3.2 PROPUESTA II. CASO DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN UN CENTRO ESPECÍFICO.

3.2.1 DESCRIPCIÓN

Esta segunda propuesta, disponible en el anexo II, es un trabajo que elaboré para la asignatura de “La orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo” del segundo cuatrimestre. Dentro de los diferentes ámbitos de intervención que existen en orientación este caso práctico lo presenté como ejemplo de orientación en atención a la diversidad.

Se trata de un caso real que recogí del centro escolar en el que trabajo como auxiliar de educación especial. Me pareció interesante mostrar un ejemplo de orientación educativa en centros específicos, como muestra de la variabilidad de labores que como orientadores nos podemos encontrar. En esta propuesta se explican las tareas llevadas a cabo en su día por el orientador en colaboración con el equipo de trabajadores del centro escolar y la familia, ante un alumno con necesidades muy específicas: un alumno con trastorno del espectro autista con discapacidad intelectual grave y un trastorno de conducta asociado que le dificulta la inclusión.

En primer lugar el trabajo plantea una descripción de las características personales del alumno y su entorno (centro escolar y familia), luego se explica la recogida de información sistematizada que se llevó a cabo entre los profesionales del centro y sus familiares para posteriormente realizar un análisis de necesidades que permitiesen definir el problema y los objetivos sobre los que intervenir. Finalmente se recogen unas pautas de intervención para la escuela y la familia que los profesores plantearon.

A continuación se muestra una tabla en la que se recogen las principales características de esta propuesta II.

Tabla 4. Resumen de la propuesta II.

PROPUESTA II: CASO DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
OBJETIVOS	Presentar el caso de un alumno con necesidades educativas especiales. Conocer su forma de interacción y sus posibles dificultades, así como sus potencialidades. Reflexionar acerca de la multitud de labores que un orientador ha de realizar, así como de la variabilidad de contextos en los que ha de saber dar respuesta.
DESTINATARIOS	Alumno de 8 años diagnosticado con trastorno del espectro autista, problemas de conducta y discapacidad intelectual grave asociada.

ESTRUCTURA	CONTEXTO	En un centro de educación especial
	RECURSOS	El aula, el tutor, la familia y el departamento de orientación.
	Introducción	En esta parte se comentan las motivaciones personales que me llevaron a elegir el caso para la presentación de la asignatura en cuestión.
	Contexto	Se definen las características del centro escolar (alumnado, profesorado, espacios, actividades, etc.) y del barrio.
	Presentación del caso	Se presenta al alumno, sus características personales (edad, diagnóstico, trayectoria escolar, gustos, capacidades motoras, de comunicación, emocionales, afectivas, autonomía, etc.) y sociales – familiares (profesión de los padres, lugar de residencia, etc.). Además se detalla la demanda de intervención que realiza la tutora sobre las conductas disruptivas que manifiesta el alumno.
	Recogida de información	En este apartado se especifican las actuaciones propuestas para desarrollar por parte del orientador del centro con el objetivo de analizar las necesidades del caso y poder definir el objetivo de la intervención. Se propone que el orientador mantenga una entrevista con los padres y les proporcione un registro para analizar funcionalmente la conducta del alumno en casa, además se propone la observación exhaustiva y sistematizada del alumno en el aula recogiendo la información a través de registros conductuales.
	Definición del problema y objetivos	Tras el análisis funcional de toda la información recogida en los diferentes contextos, en este apartado se muestra la definición de la conducta desafiante del alumno y las finalidades que con ellas persigue. Estos objetivos son principalmente comunicativos (el alumno no tiene lenguaje oral), dirigidos a la expresión de diferentes estados emocionales que sufre ante las situaciones que se le plantean.

Propuesta de intervención	<p>Dadas las funcionalidades de las conductas disruptivas manifestadas por el alumno, en este apartado se plantean diferentes técnicas de intervención para conseguir modificar la conducta del alumno y así mejorar su calidad de vida. Entre las pautas de intervención recomendadas están:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actuaciones para aumentar la aparición de conductas positivas y beneficiosas para el alumno, a través del refuerzo positivo. - Estrategias de control de las conductas agresivas, a través del control del entorno (estructurando el espacio y el tiempo y previniéndole de estímulos estresores). - Actuaciones encaminadas a disminuir o eliminar las conductas disruptivas (extinción, coste de respuesta, contención y tiempo fuera). - Estrategias que ayudaran al alumno a regular su comportamiento, (verbalizaciones que guíen su actuación).
Con la familia	<p>Se recomienda a la familia ciertas pautas de actuación con su hijo en casa, consiguiendo así una estabilidad y consistencia en todos los contextos que se desenvuelve el alumno.</p>
Evaluación Seguimiento	<p>Se explican las medidas llevadas a cabo para evaluar el impacto de la intervención en el cole y la familia tras la implantación y estabilización de las técnicas.</p>
Reflexión Bibliografía	<p>Para terminar se presenta una reflexión personal sobre la intervención ante estos casos y un listado de manuales consultados para realizar el trabajo.</p>

3.2.2 JUSTIFICACIÓN. IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTE TIPO DE PROPUESTAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Al igual que se hizo con la primera propuesta, previo a justificar la importancia de la intervención y orientación adecuada del alumnado con trastorno del espectro autista, es necesario concretar y definir qué entendemos por este trastorno.

Según el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) se entiende por trastorno del espectro autista al amplio conjunto de condiciones que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral del alumno, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta.

Tal y como recoge el DSM-5 (APA, 2013), un alumno que presente trastorno del espectro autista, mostrará una serie de déficits con diferentes grados de especificidad en distintas áreas que incluyen la interacción y comunicación social (reciprocidad socio-

emocional, comunicación no verbal y desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones), así como también mostrará un repertorio restringido de conductas e intereses que quedará patente en la alteración en un mínimo de dos de las siguientes manifestaciones: conductas repetitivas, insistencia en la invarianza, intereses restringido o alteraciones sensoriales.

En este manual de diagnóstico advierten que con frecuencia las personas que manifiestan trastorno del espectro autista muestran discapacidad intelectual asociada y/o deterioro del lenguaje. La discapacidad intelectual se refiere a limitaciones en el funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo, que empiezan a manifestarse ya en los periodos tempranos del desarrollo y se refieren a los dominios conceptual, social y práctico.

El número de diagnósticos que se realizan en la actualidad ha aumentado considerablemente, concretamente 1 de cada 100 bebés nacidos tienen trastorno del espectro autista, según datos aportados por Autismo Europa (2012). Además según datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) en España existen más de 450000 personas con este trastorno. Estos datos deben de colocar a la comunidad educativa en general y a la figura del orientador en particular en una posición de alerta que le lleve a conocer y tener en cuenta las necesidades que estas personas tienen para atenderles con la calidad educativa que merecen.

Desde el centro de control de enfermedades de Atlanta (2004) se indica que la detección precoz de estos trastornos es esencial para desarrollar una intervención intensiva y conseguir resultados óptimos y eficientes en la proyección de vida del alumnado. Pero a pesar de este dato, en la actualidad la edad en la que se diagnostica a los niños y niñas con trastorno del espectro autista es aún tardía.

Como se puede intuir, los centros escolares y los profesionales que en ellos trabajan se convierten en figuras importantes para detectar las primeras señales del trastorno del espectro autista que se manifiestan en el alumnado. Una vez identificados, la educación especializada y el apoyo comunitario son los medios de intervención más efectivos para potenciar el desarrollo de habilidades que favorezcan la inclusión y participación de éstos en la sociedad (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

Paul, Miles, Chuba y Volkmar (2009) indican que las dificultades en el área social son una de las necesidades educativas más características del alumnado con trastorno del espectro autista. Por lo tanto será una necesidad importante para trabajar y apoyar en la escuela, una necesidad que precisará de apoyos y recursos que ayuden al alumno a comprender el contexto social en el que se encuentra. Será importante acompañarle en las relaciones sociales diarias con sus compañeros y adultos, dotándole de herramientas eficientes que le permitan relacionarse de forma autónoma e independiente, ya que, como explica Barquero, (2007) la dificultad no se refiere tanto a la escasa interacción social como a la eficacia de éstas interacciones.

Con todo esto, está claro que desde el ámbito educativo, se debe dar una atención adaptada a las características del alumno y su entorno para conseguir el máximo desarrollo de su personalidad tal y como recoge la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa de 2013. Sin embargo, éste es uno de los desafíos más complejos que el sistema educativo debe afrontar, es decir, ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas de su alumnado.

De acuerdo con la Orden ECD/1005/ 2018, de 7 de junio, por la que se regulan las intervenciones de actuación educativa inclusiva en Aragón, todo el alumnado tiene el derecho de recibir una respuesta educativa inclusiva, a través de actuaciones individualizadas desde su centro escolar, dirigidas a atender su diversidad, garantizando su participación en el aprendizaje y evitando su exclusión del sistema educativo.

Siguiendo con la idea de la individualización en la respuesta educativa, Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) indican que desde la orientación se debe proporcionar una atención adecuada a las características, necesidades y capacidades de cada alumno, basada en una enseñanza adaptativa, la cual incluye a todos los alumnos (con independencia del nivel intelectual, del grado de necesidad de apoyo o el tipo de centro escolar en el que se encuentren).

La función del orientador ante las necesidades educativas especiales, siguiendo a Álvarez y Bisquerra, (2012) debe de ser las de identificar necesidades, asesorar al conjunto de profesionales del centro, colaborar con el profesorado, apoyar y participar de las intervenciones propuestas, así como dinamizar diferentes procesos de cambio que se desarrollen. La atención a la diversidad entendida como educación inclusiva es compleja, pero el orientador no debe despistar nunca estos conceptos y actuar siempre en esta dirección.

El caso de intervención que se expone en el anexo II es un ejemplo de orientación educativa en atención a la diversidad que recoge muchas de estas ideas y formas de actuación dirigidas a conseguir la inclusión del alumnado.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

Este apartado lo he dividido en dos partes, cada una de ellas para reflexionar sobre las dos propuestas descritas. Para cada una de ellas he realizado dos tipos de reflexiones, en la primera parte he relacionado los aspectos teóricos de la orientación educativa explicados en el apartado de introducción con las características específicas de la propuesta. En la segunda parte he realizado una pequeña reflexión acerca de las posibilidades de mejora que tiene cada una de las propuestas que presento.

Como ya he comentado en alguna ocasión, las propuestas de acción que presento las he elegido precisamente por lo diferentes que son y por tratarse de casuísticas que aparecen con relativa frecuencia en las aulas de cualquier centro escolar.

Las labores del orientador y de los departamentos de orientación son muchas y muy variadas, dependen del contexto y del objetivo de la intervención, así como de la metodología de trabajo, etc. A través de las dos propuestas que en este trabajo recojo, invito al lector a la reflexión sobre estas funciones.

La implicación más directa que yo encuentro, sobre esta situación diversa de escenarios de actuación, acerca del papel del orientador en educación, es la importancia de mantenerse siempre activo en su formación y abierto a descubrir nuevos campos de trabajo.

4.1 PROPUESTA I: REFLEXIÓN CRÍTICA Y ASPECTOS DE MEJORA

4.1.1 REFLEXIÓN CRÍTICA EN RELACIÓN A ASPECTOS TEÓRICOS

En este apartado se relacionan los contenidos teóricos de la orientación expuestos en la parte de introducción de este trabajo con la propuesta I para la prevención de los trastornos de la conducta alimentaria descrita previamente y aportada en el anexo 1.

Respecto a los **principios de la orientación**, esta propuesta se sustenta en los principios de prevención y desarrollo. Prevención principalmente primaria ya que actúa y apoya anticipando posibles dificultades características del momento vital en el que el alumnado se encuentra, la adolescencia. Se trata de una población de riesgo en una etapa en la que construyen sus propias ideas estéticas, sobre alimentación y vida sana a través del entorno en el que se encuentran (colegio, casa, medios de comunicación, etc.) y sobre el que podemos influir aportando apoyo y espacios donde conversar, reflexionar y sacar conclusiones con la información completa y pertinente. Además se fomenta el desarrollo del alumnado, en la medida en que se promueve el crecimiento personal invitándole a la reflexión y elaboración de habilidades personales para enfrentarse a situaciones de vulnerabilidad y aprendizaje referidas a los modelos estéticos y los cánones de belleza que existen en la sociedad actual

En relación a los **modelos de orientación** que existen, dos son los que se pueden enmarcar en esta propuesta: el de consulta o asesoramiento y el de programas. En el primer caso, el orientador ejerce el papel de asesorar y colaborar en la preparación y

desarrollo de las actividades con el alumnado en el marco de la acción tutorial. Existe una relación triádica, no jerárquica, entre orientador tutor y alumnado, en la que se desarrolla la actividad en un marco de colaboración con el objetivo común de dotar al alumnado de las herramientas pertinentes para hacer frente a posibles dificultades en relación a los trastornos de conducta alimentaria.

Por otro lado podría englobarse también como una propuesta de prevención que se desarrolla en el espacio del aula, en las horas de tutoría y bajo el modelo de orientación por programas, referido al hecho de realizar una actividad preventiva, planificada y aplicada de forma sistemática, que pretende lograr unos objetivos beneficiosos para el alumnado. Una actuación desarrollada por buena parte de la comunidad educativa, dirigida a las necesidades de un grupo de alumnos y enfocada a la prevención proactiva de los trastornos de conducta alimentaria. Es una propuesta bien definida, con los objetivos claros y con una evaluación exhaustiva tras su desarrollo.

En relación a los niveles de actuación en los que el orientador puede intervenir, podemos decir que esta propuesta se plantea para ser aplicada al nivel de aula-grupo, ya que es un programa planificado para todos ellos y se desarrolla en horas de tutoría. Por otro lado, si nos centramos en los posibles ámbitos de actuación de la orientación educativa, encontramos que esta propuesta quedaría enmarcado en el ámbito de prevención y desarrollo humano ya que son actuaciones que apoyan el desarrollo del alumnado, dotándoles de herramientas para afrontar los cambios que les son propios de la edad, y que están referidos a la forma de pensar, de sentir, percibir y relacionarse. En definitiva para crear personalidades fuertes y resilientes.

Siguiendo la clasificación expuesta en el apartado del marco teórico, clasificaremos esta propuesta dentro de los diferentes **ejes de intervención** que existen. Es una propuesta de intervención directa por parte del tutor a través de su acción tutorial, pero indirecta por parte del orientador, que media entre el tutor y el alumnado. Es una propuesta de intervención grupal, ya que se dirige a un grupo de alumnos en situación de riesgo. Además se trata de una orientación interna, debido a que se lleva a cabo por parte del orientador que se encuentra en el mismo marco educativo que el alumnado y el tutor. Por último, es un proceso de intervención proactivo, ya que es el alumno el que va creando sus propias herramientas, reflexiones, ideas y recursos conforme se le presenta el material y las situaciones. El alumno construye de forma activa y dinámica la propia visión del mundo y de los demás.

Como se observa en la descripción de la propuesta, ésta es una labor enmarcada dentro de **la acción tutorial** y desarrollada por el tutor en las horas de tutoría. La acción tutorial, como explica Monge (2009), se refiere a la actividad orientadora más estrechamente vinculada a la práctica docente, se trata de una función inherente al profesor y enmarcada en la concepción integral de la educación. Además Álvarez y Bisquerra, (2012), la definen como un proceso continuo y sistemático, componente básico del proceso educativo, que facilita la preparación para la vida del alumno, para

sus procesos de aprendizaje, para la toma de decisiones, así como para atender a la diversidad y asesorar en el camino educativo y profesional del alumnado.

En definitiva, tal y como señala Comellas (1999), citado en Monge (2009, p.139), la tutoría:

“Representa una acción sistemática, concretada en un tiempo y un espacio determinado que contribuye a favorecer una educación integral, ajustar la respuesta educativa a necesidades particulares detectadas, orientar procesos de toma de decisiones, favorecer las relaciones como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo y adecuar las relaciones de los integrantes de la comunidad educativa”

Estas necesidades particulares se pueden enmarcar dentro de cualquiera de los ámbitos de intervención de la orientación educativa (atención a la diversidad, apoyo al proceso enseñanza – aprendizaje, orientación académico profesional y/o orientación en la prevención y desarrollo humano).

El programa presentado forma parte de la orientación tutorial encaminada a la prevención y desarrollo humano. Prevención en la aparición de conductas relacionadas con los trastornos de conducta alimentaria y el desarrollo de habilidades para conformar actitudes emocionales eficaces ante situaciones de vulnerabilidad.

Se trata de un programa que se desarrolla gracias a las labores de coordinación y colaboración entre el tutor del aula con otros docentes del centro y el departamento de orientación. Además estas actuaciones dirigidas a prevenir la aparición de trastornos de conducta alimentaria en el alumnado quedarán recogidas y estructuradas en el plan de acción tutorial del centro, actividades y actuaciones que el tutor deberá integrar con el resto de contenidos que tenga previsto trabajar durante su acción tutorial durante el curso.

4.1.2 ASPECTOS DE MEJORA

Tras la descripción y análisis de las características del programa de prevención en trastornos de la conducta alimentaria para alumnos de secundaria y la documentación teórica sobre la orientación educativa, me surgen algunas posibles mejoras.

Para empezar considero importante y muy beneficioso para el alumnado implicar más a la familia en el programa y las actividades que se plantean. Por lo tanto, elaboraría un programa más extenso en el tiempo y en número de sesiones. Se podrían plantear sesiones de convivencia entre familias e hijos y proponer actividades y dinámicas que les inviten a conocer juntos el tema y a conocerse más entre ellos, así como a compartir opiniones y aprendizajes, fomentando así la empatía, la comprensión, el entendimiento y la comunicación asertiva entre ellos. En definitiva conseguir que juntos construyan un camino común hacia la prevención de los trastornos de la conducta alimentaria.

En esta misma línea, sería interesante proporcionar a la familia y docentes del centro protocolos de detección de estos trastornos. Bien elaborándolos específicamente,

bien utilizando protocolos eficaces ya existentes. Se podría conseguir así identificar cuanto antes los casos nuevos que surjan e intervenir de la forma más adecuada.

Por otro lado, se me ocurre que podría haberse hecho uso de determinados recursos externos al centro que pueden resultar muy valiosos y reportar un aprendizaje más experiencial en el alumnado. Me refiero a la realización de actividades con determinadas asociaciones o corporaciones relacionadas con los contenidos del programa (factores socioculturales y/o factores protectores). Por ejemplo, visitar una agencia de publicidad y conocer el funcionamiento de ésta y la forma de trabajar de los publicistas o realizar actividades con centros deportivos y sus deportistas, etc. Es decir, desarrollar un programa de prevención más integrado en la sociedad.

Otra forma de mejorar el programa propuesto es realizando una integración curricular interdisciplinaria, (estrategia de intervención explicada en el punto 2.1.2 referido al modelo de intervención por programas, citado por Sobrado, Fernández. y Rodicio 2012), es decir incluyendo los contenidos del programa de prevención en trastornos de la conducta alimentaria en todas las materias curriculares de forma sincronizada. Estrategia que comporta ciertos esfuerzos de coordinación entre el profesorado y el departamento de orientación.

Por último, también sería posible extender el desarrollo del programa de prevención a los cursos superiores de secundaria, a tercero y cuarto de la ESO, cambiando actividades propuestas y adaptándolas a las edades en cuestión. Así se abarcaría a todo el alumnado de secundaria.

En resumen, el programa de prevención que se plantea puede mejorarse haciéndolo más amplio y extensivo: implicando a la sociedad y a las familias, interviniendo con mayor profundidad curricular (integrándolo en las asignaturas del curso en cuestión) y extendiéndolo a más cursos escolares de secundaria.

4.2 PROPUESTA II: REFLEXIÓN CRÍTICA Y ASPECTOS DE MEJORA

4.2.1 REFLEXIÓN CRÍTICA EN RELACIÓN A ASPECTOS TEÓRICOS

El caso que nos ocupa se refiere a un alumno que presenta trastorno del espectro autista con discapacidad grave y problemas de conducta asociados, escolarizado en un centro de educación especial. De acuerdo con el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, se trata de un alumno con necesidad específica de apoyo educativo. Siendo más concretos, según el título IV del Decreto 188/2017 que regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en nuestra comunidad autónoma de Aragón, podemos definirlo como un alumno que presenta **necesidades específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales** derivadas del trastorno del espectro autista que manifiesta y su discapacidad intelectual grave.

La atención educativa que este tipo de alumnado precisa tiene el objeto de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales así como los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Por ello se les proporciona

apoyo a lo largo de todo su desarrollo escolar de forma intensiva bien sea en un centro ordinario o de educación especial. Concretamente el caso presentado corresponde a un alumno escolarizado en un centro de educación especial dado que necesita recursos que la escuela ordinaria no le puede proporcionar.

Teniendo esto en cuenta, al igual que se ha hecho con la primera propuesta, realizo un recorrido por los diferentes contenidos teóricos referidos a la orientación educativa, relacionándolos con las características de la propuesta II sobre la presentación e intervención ante un alumno con trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual grave y problemas de conducta asociados, en un centro de educación especial.

Como se podrá apreciar hay diferencias notables entre las dos propuestas presentadas en este trabajo. Distan en el contexto de aplicación, en las funciones a realizar, la metodología aplicada, la población a la que se dirige la atención, etc. De esta manera, teniendo en cuenta que ambas son temáticas que pueden ser abordadas desde la orientación educativa, se refleja la amplia variabilidad de funciones y actuaciones existentes.

En relación a los **principios de la orientación**, la segunda propuesta presentada se sustenta en dos principios, el de intervención social y en el de prevención y desarrollo. Se trata de una intervención social ya que se plantea la actuación orientadora desde un enfoque global y holístico, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra el alumno, dotándolo de herramientas que le faciliten desenvolverse en el ambiente escolar y en el sistema en general.

Cuando nos referimos al principio de prevención y desarrollo hablamos concretamente de la prevención terciaria, es decir, una intervención más paliativa y correctiva, una intervención que se inicia y desarrolla ante una dificultad que ya ha aparecido en el alumno, ya que el alumno manifiesta conductas disruptivas que desestabilizan su desarrollo y su contexto. Este tipo de prevención no es la ideal a desarrollar en la orientación, pero en casos como el que nos ocupa se antoja inevitable. Se trata de una intervención dirigida a modificar la conducta del alumno para garantizarle una adaptación óptima al centro educativo y al contexto general en el que se desenvuelve, ayudándole a gestionar y regular sus emociones, a través de diferentes técnicas y apoyos. Dentro de la propuesta de trabajo se contemplan medidas preventivas a las conductas disruptivas, es decir, se proponen medidas de actuación que capacitan al alumno en herramientas regulatorias del estrés que le permiten anticiparse a la frustración y reconducir así su propia conducta para evitar manifestaciones de agresividad. Igualmente, se contemplan ciertas estrategias referidas al control del contexto, que facilitan crea un ambiente libre de estímulos estresores que podrían desencadenar las conductas disruptivas en el alumno.

Además se pone en práctica el principio de desarrollo, en la medida en que se interviene con el alumno apoyándole en su crecimiento personal, es decir, dotándole de

herramientas que le permitan manejar de forma más adaptada las situaciones que le frustran y le hacen manifestar conductas disruptivas.

Centrándonos en los **modelos de orientación** expuestos con anterioridad, esta propuesta de intervención hace uso principalmente del modelo de asesoramiento o consulting, ya que el orientador es el encargado de asesorar al maestro ante las dificultades planteadas por éste con su alumno. Se trata de una relación triádica. Concretamente se trata de una consulta prescriptiva o experta, ya que es el orientador el que recoge la información, realiza un análisis de necesidades y plantea la intervención específica, la cual transmite al maestro y la familia, siendo éstos quienes la llevan a cabo con el alumno.

Por otro lado, si pensamos en los diferentes **ámbitos de actuación** en los que la orientación educativa puede intervenir, concluimos que se trata de una intervención en el ámbito de la atención a la diversidad, al mismo tiempo que se realiza una orientación en la prevención y desarrollo humano del alumno y se actúa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta propuesta tenemos un claro ejemplo de cómo los ámbitos de actuación se solapan entre ellos.

Se trata de una propuesta enmarcada dentro de la atención a la diversidad ya que el fin último de la intervención con el alumno es garantizar su inclusión en la sociedad, promoviendo una atención educativa de calidad para él, igual que la reciben todo el alumnado. Se plantea la intervención inclusiva como un derecho, desde el respeto y la convivencia. Se trata de una respuesta a la diversidad del alumno, a sus características, tratando de apoyarle a través de la comprensión de sus cualidades y adaptándonos a ellas.

Al mismo tiempo, se trata de una intervención dirigida a mejorar la forma en que el alumno se comporta en clase y se comunica, previniendo conductas disruptivas y dotándole de herramientas de comunicación más adaptativas y normalizadas, intervención que indirectamente fomenta la mejora del proceso enseñanza aprendizaje del alumno. Además la intervención está adaptada a la forma en que el alumno atiende, percibe y piensa. Desde la orientación en los procesos enseñanza-aprendizaje, se atiende al alumno para que adquiera diferentes estrategias que le permitan aprender y desarrollarse cognitivamente en el centro escolar, aprender de forma autónoma. En el caso que nos ocupa son varias las estrategias que se le enseñan al alumno para ayudarle a conseguirlo, como por ejemplo ciertas habilidades comunicativas y autoinstrucciones mentales que le ayuden a guiar sus acciones.

Además en este caso, se ve involucrado el ámbito de prevención y desarrollo humano. Concretamente me refiero a la parte del desarrollo humano cuando se le acompaña al alumno en su crecimiento personal. Enseñándole estrategias que le ayuden a fomentar su autoconocimiento y estado emocional en cada momento y estrategias de regulación emocional y resolución de conflictos que le ayuden a gestionar el estrés y la tensión provocadas por ciertas situaciones. En definitiva enseñarle habilidades para la

vida que le acompañen en la elección diaria de actuaciones saludables para su desarrollo integral.

Si nos referimos a la clasificación según los diferentes **ejes de intervención** propuestos en el apartado del marco teórico, sabemos que se trata de una propuesta de intervención indirecta por parte del orientador, ya que elabora las pautas de intervención para que las desarrolle el maestro y la familia. Además se trata de una propuesta de trabajo individual, ya que se dirigen todos los esfuerzos a modificar la conducta de un solo individuo. Por otro lado, se trata de una orientación interna, ya que es el propio orientador del centro de educación especial el que elabora y propone las pautas de actuación para desarrollar con un alumno del mismo centro.

Por otro lado, aunque no se proponga en el caso que nos ocupa, no sería raro contar con el asesoramiento externo de los equipos específicos de la red integrada de orientación, concretamente el equipo especializado en trastornos del espectro autista.

Por último, son propuestas de intervención reactiva a una situación dada, se propone la intervención una vez que han aparecido ciertas conductas desafiantes y disruptivas en clase con el alumno. Se trata de medidas orientadoras consecuencia de una situación conflictiva que ya se está dando, por lo tanto son medidas paliativas o correctivas sobre el alumno.

Finalmente teniendo en cuenta que el caso expuesto se desarrolla en un centro de educación especial. Merece la pena mencionar **las funciones que un orientador desarrolla en este tipo de centros**. Según la orden ECD/1004/2018 de 7 de junio por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de Aragón, en el artículo 37 encontramos las funciones específicas de la orientación en estos centros. De entre todas las funciones que se recogen, dos son las que se pueden apreciar en el caso que nos ocupa: la colaboración con el profesorado en la elaboración y seguimiento de planes de actuación específicos con el alumnado y el asesoramiento a las familias.

4.2.2 ASPECTOS DE MEJORA

Tras el análisis del caso expuesto de un niño con trastorno del espectro autista y problemas de conducta en un centro de educación especial, y la lectura de algunos documentos de interés como el cuaderno de buenas prácticas de FEAPS referido al apoyo conductual positivo y los que se citan más abajo, se me ocurren algunas mejoras a nivel de intervención educativa que a continuación detallo.

En el caso que presento se han llevado a cabo diferentes técnicas de modificación de conducta con el alumno, así como estructuración del entorno y técnicas de control del ambiente para prevenir las conductas disruptivas. Además se ha realizado un análisis funcional de la conducta problema y se plantea enseñarle al alumno conductas alternativas para conseguir eliminar las que no son adecuadas, así como enseñarle determinadas técnicas que le ayuden a autocontrolar la frustración y la ansiedad.

A pesar de todas estas medidas propuestas en la actividad, considero que una posible mejora sería basarse en el **apoyo conductual positivo** de una manera más estricta. El apoyo conductual positivo, en Canal y Martín (2003) se refiere a tratar de crear y apoyar contextos que mejoren la calidad de vida del alumno, respetando su desarrollo personal, social, familiar, su salud, u ocio y tiempo libre, etc. La idea es provocar que las conductas disruptivas que manifiesten sean menos eficaces, eficientes y relevantes y en contra partida se trabajará por conseguir que las conductas alternativas le sean más funcionales al alumno. Todo esto utilizando técnicas lo menos aversivas posibles.

Este tipo de intervención, parte de una visión mucho más ecológica que la planteada en la propuesta presentada, se basa en una intervención global y bajo intervenciones múltiples. Es necesaria la visión compartida de la intervención, para garantizar el éxito del plan de apoyo, es decir, el trabajo en equipo es esencial así como el compromiso mutuo de todos los miembros del grupo de profesionales que vayan a intervenir. Consigna que considero muy interesante y que es mejorable en la propuesta que expongo.

Por otro lado, este tipo de intervención se basa en la comprensión global de la persona, teniendo en cuenta sus valores, el respeto a su dignidad y la aceptación de sus preferencias y aspiraciones. El caso expuesto sí que está teniendo en cuenta este principio durante la intervención.

Esta comprensión global de la persona y respeto a su dignidad lleva de la mano un trabajo hacia la mejora de la calidad de vida del alumnado. Tal y como explican Schalock, y Verdugo (2003), en la vida de cualquier individuo existen ocho dimensiones fundamentales que definen la calidad de vida de éste. Éstas se refieren al bienestar emocional, material y físico, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos.

En el caso que nos ocupa, se atienden a estas dimensiones en mayor o menor medida, pero he querido recordarlas aquí porque considero esencial tenerlas siempre en cuenta ante la intervención con el alumnado en general y más concretamente con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Quizás una posible mejora sería prestar mayor atención al bienestar emocional del alumno. Crear situaciones que fomenten el aprendizaje de habilidades por parte del alumno en la identificación de emociones ante situaciones diversas, así como la expresión de emociones y posibles actuaciones que le ayuden a autorregularse.

Por último, otra mejora sería dotar al alumno en cuestión de un sistema de comunicación alternativo y pleno, que le permita mejorar su competencia comunicativa y en consecuencia participar en situaciones y experiencias que le sean enriquecedoras. Lo cual podría implicar mejorar de este modo las dimensiones de calidad de vida referidas a las relaciones interpersonales, la autodeterminación y el desarrollo personal.

Estas dos últimas medidas de intervención (centradas en el aspecto emocional y en el área comunicativa) las considero un trabajo preventivo eficaz en la aparición de conductas disruptivas, ya que dotan de recursos personales y duraderos al alumno, consiguiendo aumentar la autoeficacia percibida y su autoestima. En consecuencia se promueve su autonomía y autodeterminación. Recursos todos ellos, valiosísimos para el desarrollo integral del alumno.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo es demostrar e invitar a la reflexión sobre la enorme variabilidad de tareas que puede desarrollar un orientador a lo largo de su carrera. Para vertebrar esta reflexión se parte de una fundamentación teórica sobre la orientación educativa (escenarios, perfiles y necesidades del alumnado, principios de actuación, modelos teóricos, recursos disponibles, etc.).

Como ejemplos prácticos de esta amplitud de actuaciones que existen en orientación educativa, analizo y describo dos actividades realizadas durante el máster (recogidas en los anexos I y II). La propuesta I se refiere a un programa de prevención en trastornos de conducta alimentaria para desarrollar en un instituto con el alumnado de secundaria. La propuesta II se refiere a un caso de intervención directa con un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales, diagnosticado con un trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual grave y problemas de conducta asociados, escolarizado en un centro de educación especial.

En la siguiente figura muestro un resumen comparativo de ambas propuestas y del análisis realizado para cada una de ellas. Así quedan definidas las propuestas en base a los conceptos teóricos fundamentales de la orientación educativa.

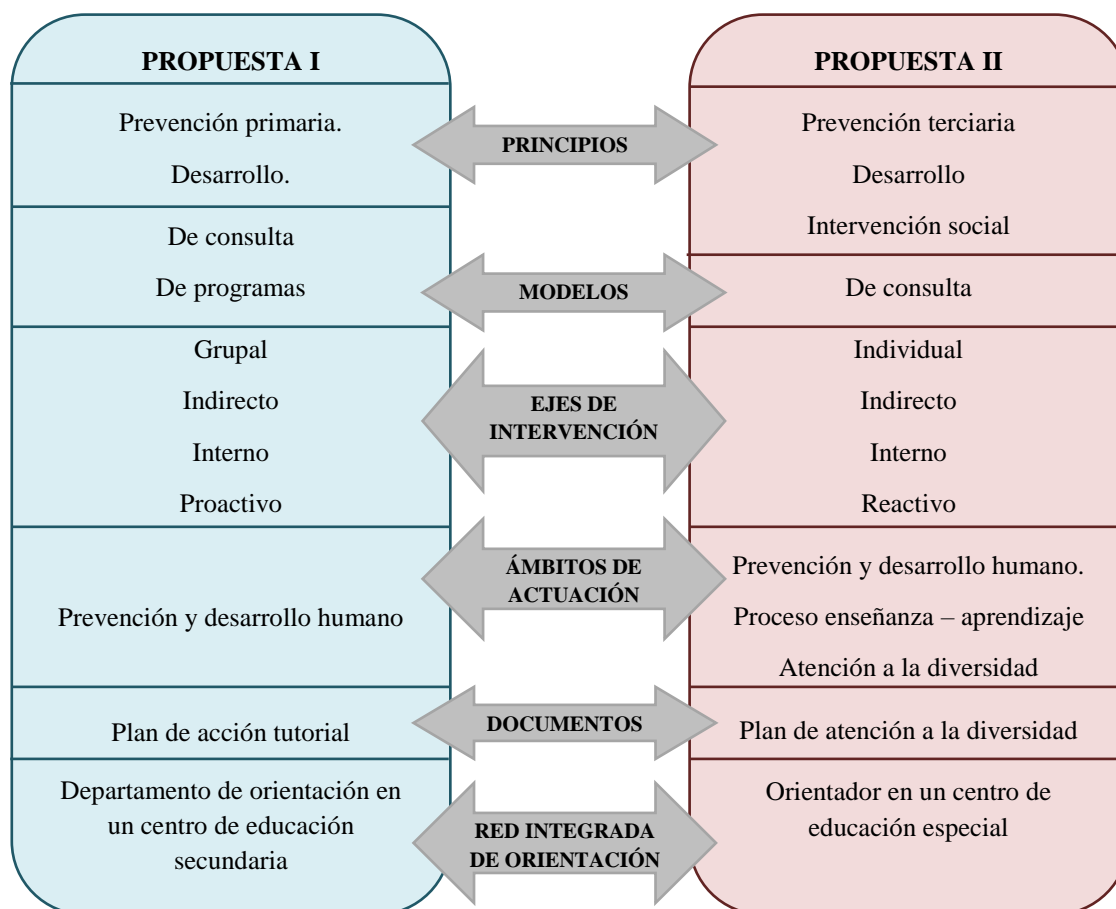


Figura 2. Comparación de propuestas según conceptos clave de la orientación educativa.

Considero importante indicar que a pesar de las claras diferencias entre las dos propuestas aún podríamos mostrar más ejemplos prácticos de otras labores diferentes a las presentadas, tales como las desempeñadas en los equipos especializados o en los departamentos de orientación en centros de educación para adultos, entre otros. Todos ellos mantienen labores comunes como el asesoramiento a diferentes profesionales y el acompañamiento a familiares y alumnos, al mismo tiempo que han de desempeñar labores muy diversas en función del objetivo de la actuación.

Estas reflexiones y apreciaciones me han llevado a considerar esenciales algunos conceptos sobre los que me he documentado al elaborar este trabajo y sobre los que leí durante el desarrollo del máster. Son conceptos que a continuación desarrollaré y que considero necesarios en el papel de cualquier orientador eficaz que se precie.

La **formación permanente del orientador educativo** es una idea que surge directamente de esta amplitud de labores que desempeña. Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) indican que es necesario e imprescindible que el orientador recorra un camino de desarrollo profesional a lo largo de su desempeño laboral, ya que normalmente la formación inicial con la que se parte es insuficiente y debe de adaptarse a las condiciones de la profesión, tales como el contexto o los destinatarios de su actividad.

Se trata de un proceso dinámico y procesual que no solo se refiere a la simple adquisición de conocimientos nuevos, sino más bien, tal y como lo explica Guskey (2000), citado en Sobrado, Fernández y Rodicio (2012), se refiere a un proceso de reflexión sobre la orientación, de perfeccionamiento pedagógico permanente, de desarrollo cognitivo individual con la adquisición de conocimientos nuevos pertinentes.

En definitiva, esta idea se basa en que la figura del orientador es una persona embarcada en un proceso de crecimiento personal profundo y transformador que a través del autoconocimiento y la autocomprensión consigue mejorar sus habilidades, actitudes y capacitaciones. Al mismo tiempo que desarrolla su carrera profesional a través de la investigación y reflexión.

Otra idea que considero muy importante integrar en la orientación educativa es actuar siempre desde la **colaboración y cooperación** entre todos los profesionales y personas significativas en la educación del alumnado. Tal y como indica Santana (2003), esta colaboración pasa por poseer o adquirir habilidades comunicativas eficaces por parte del orientador y del equipo de profesionales del centro.

Considero la figura del orientador como un agente activo que trata de asesorar, planificar, gestionar y evaluar los procesos educativos del centro y del alumnado, pero siempre en colaboración con los demás profesionales del centro y desde una visión de igualdad y paridad entre ellos. Como indica Monge (2009), la orientación es un proceso global y coordinado entre diferentes profesionales que persiguen un mismo fin.

Por otro lado la idea de **orientación a lo largo de toda la vida**, me parece principal y esencial entre las líneas de trabajo de cualquier orientador. La orientación

educativa debe de apoyar y atender todos los aspectos de la vida de una persona, desde un enfoque de prevención y desarrollo, promoviendo el desarrollo integral y óptimo de la persona a nivel educativo, personal, profesional y social. Un trabajo en el que se encuentran implicados agentes educativos, familiares y sociales.

Una buena herramienta para conseguir esta orientación a lo largo de toda la vida del individuo es la **integración de la orientación en el currículo**, idea que también quiero destacar y que considero muy útil e innovadora. Me refiero a la integración de los programas de orientación elaborados y recogidos en el plan de acción tutorial con las áreas curriculares. Consiguiendo que los contenidos de la orientación se trabajen de una forma funcional en el contexto que rodea al alumno, queden conectados con las materias que a diario se trabajan en clase, fomentando el aprendizaje incidental de ciertos valores, dotándolos de sentido y utilidad en el quehacer diario del alumnado. Para conseguir esta integración se antoja necesario e imprescindible el trabajo cooperativo y colaborativo que se ha comentado con anterioridad.

En relación a las limitaciones encontradas en el desarrollo de este trabajo puedo comentar que al escoger propuestas de actividades tan diferentes desarrolladas durante el máster, me encontré con la dificultad de ponerlas en relación entre ellas. Pero esta gran diferencia es la que me guió en la reflexión principal del trabajo que expongo y en la línea teórica esencial del mismo.

Por otro lado, conforme me he ido adentrando en la documentación acerca de la orientación educativa en relación a los dos temas de mis propuestas, he descubierto cantidad de información interesante sobre atención a la diversidad, acción tutorial y programas de prevención, entre muchos otros. En este sentido, pienso que podría haberme extendido más con el contenido teórico de este trabajo. Además podría haber desarrollado un apartado referido a la investigación de propuestas y programas reales que en la actualidad se desarrollan, realizando un estudio comparativo con los que yo presento.

A pesar de las limitaciones expuestas, la elaboración de este trabajo me ha supuesto un recorrido muy diverso y atractivo en lo personal, profesional y formativo. A través de la lectura de documentos, autores y manuales, hoy puedo decir que tengo una visión bastante amplia y óptima de lo que significa la orientación educativa en España. Este proceso formativo que he recorrido con la elaboración del trabajo me anima en el desarrollo de una carrera profesional eficaz como orientadora, siendo consciente de las posibles dificultades que me puedo encontrar, así como de las herramientas con las que puedo contar.

6. REFERENCIAS

- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer: España.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de Consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.
- Autismo Europa (2012). *European days of autism 2012: Autism and the challenges of ageing*. Recuperado de <http://www.autismeurope.org/>
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. *Edupsykhé.* , 3(2), 199-213.
- Bausela Herreras, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de intervención en orientación psicopedagógica. *Revista electrónica diálogos educativos*, 12, 16-28. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf
- Barquero, M. (2007). *Síndrome de Asperger. Guía para padres de familia y educadores*. San José: Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Caballero, A.,(coord.) (2001) *Anorexia y bulimia. Material didáctico sobre trastornos de la conducta alimentaria*. España: Federación de asociaciones de scouts de España. Servicio federal de programas educativos. Red de trabajo de educación para la salud y educación vial. Departamento técnico de programas. Recuperado de <https://imagenysalud14.files.wordpress.com/2014/12/scouts-de-espac3b1a-material-didc3a1ctico-tca.pdf>
- Canal, R. y Martín M^aV. (2003). *Apoyo conductual positivo. Manuales de trabajo en centros de atención a personas con discapacidad de la Junta de Castilla y León*. Junta de Castilla y León: Consejería de sanidad y bienestar social.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Centro de Control de Enfermedades de Atlanta (2014). *Key findings: Population attributable fractions for three perinatal risk factors for autism spectrum*

disorders, 2002 and 2008 autism and developmental disabilities monitoring network.

Recuperado

de

<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/features/keyfindings-risk-factors.html>

De España, G. (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

De España, G. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 106(4).

De España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado.

DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Dirección General de Desarrollo Curricular (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: Secretaría de Educación Pública.

Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia – MEC

Gómez del Barrio, J.A., Gaite, L., Gómez, E., Carral, L., Herrero, S., Vázquez-Barquero, J.L. (2008). *Guía de prevención de los trastornos de la conducta alimentaria y el sobrepeso*. Cantabria, España: Gobierno de Cantabria. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Dirección General de Ordenación y Atención Sanitaria.

Goñi, M^aJ., Martínez, N., Zardoya, A. y Zardoya, J., (2007). *Apoyo conductual positivo. Algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles. Cuadernos de buenas prácticas FEAPS*. Madrid: FEAPS.

Grañeras, M., Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Gobierno de España. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. (1995). *La acción tutorial*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- Lambruschini, N., Leis, R. (2002). Gastroenterología-Hepatología-Nutrición. En Asociación Española de Pediatría. Trastornos de la conducta alimentaria. *Protocolos diagnósticos y terapéuticos en Pediatría*. Tomo 5. (pp. 361-374). Madrid: AEP.
- López Nomdedeu, C., García Cuadra, A., Migallón Lopezosa, P., Pérez Coello, AM., Ruiz Jarillo, C., Vázquez Martínez, C. (1999). *Nutrición saludable y prevención de los trastornos alimentarios*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones.
- Madrugá Acerete, D., Leis Trabazo, R., Lambruschini Ferri, N. (2009). Trastornos del comportamiento alimentario: Anorexia nerviosa y bulimia nerviosa. En Acuña Quirós, M.D., Alonso Franch, M., Álvarez Coca, J., Argüelles Martín, F., Armas Ramos, H., Barrio Merino, A..., Zurita Molina, A. (Coords.). *Protocolos diagnóstico-terapéuticos de gastroenterología, hepatología y nutrición pediátrica*. (pp. 325 - 339). Madrid: Ergon S.A.
- Martín, M. A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Editorial GRAÓ.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Editorial GRAÓ.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo. Madrid: Gobierno de España
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004) Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L.Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria*. (pp. 167-195). Barcelona: UOC.

- Orden de 30 julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. DEROGADA
- Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1005/ 2018, de 7 de junio, por la que se regulan las intervenciones de actuación educativa inclusiva en Aragón
- Paul, R., Miles, S., Chuba, H. y Volkmar, F. (2009). Conversational behaviors in youth with high-functioning ASD and Asperger syndrome. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 39(1), 115-125.
- Pelaez Fernández, MA., Labrador Encinas, FJ., Raich Escursell, RM. (2006). Epidemiología de los trastornos del comportamiento alimentario en España. En Gomez Perez, G., Mancilla Diaz, JM. *Trastornos alimentarios en Hispanoamérica*. (pp. 89 - 122). México: Manual Moderno.
- Penna, M., Sánchez, M. y Robledo, F. (2009). *A, B, C... Anorexia, Bulimia y Comedor compulsivo. Manual para docentes*. Madrid, España: Instituto de Nutrición y Trastornos Alimentarios de la Comunidad de Madrid. INUTCAM.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 5-24.
- Ruiz, PM. (1999). Guía Práctica. *Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria. Bulimia y Anorexia*. Zaragoza: Grupo Zarima-Prevención de la Unidad Mixta de Investigación del Hospital Clínico Universitario de Zaragoza. Consejo de la Juventud de Aragón. Gobierno de Aragón.
- Schalock, R.L y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid. Psicología Alianza.
- Sanchiz Ruiz, M^aL (2008). *Modelos de orientación e intervención y psicopedagógica*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid. Pirámide.

Sobrado Fernández, L.M., Fernández Rey, E. y Rodicio García, M.L. (2012)
Orientación educativa: nuevas perspectivas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Vélaz de C. y Ureta, M. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones Aljibe: Granada.